

ISSN:2603-5820



# MLS EDUCATIONAL RESEARCH

---

Enero - Junio, 2021

VOL. 5 NUM. 1



<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>



# MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 5 ● Núm. 1 ● Junio - June - Junho 2021

ISSN: 2603-5820

<http://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

---

## EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

### Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe

*Antonio Pantoja Vallejo.* Universidad de Jaén, España

### Secretaría / Secretary / Secretário

*Beatriz Berrios Aguayo.* Universidad de Jaén, España

### Editores Asociados / Associate Editors / Editores Asociados

*África Cámara Estrella.* Universidad de Jaén, España

*Ariadne Runte Geidel.* Universidad de Jaén, España

*Inés Muñoz Galiano .* Universidad de Jaén, España

*Juana M<sup>a</sup> Ortega Tudela.* Universidad de Jaén, España

*M<sup>a</sup> Jesús Colmenero Ruiz.* Universidad de Jaén, España

*Mara Fuertes Gutiérrez.* The Open University, Reino Unido

*Marlene Zwierewicz.* University Center Barriga Verde, Brasil

### Consejo Científico Internacional / International Scientific Committee / Conselho Científico internacional

*Circe Mara Marques.* Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Cristiane Porto.* Universidade Tiradentes, Brasil

*Daniela Saheb Pedroso.* Pontifícia Universidad Católica do Paraná, Brasil

*Flavinês Rebolo.* Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

*Helena Maria Ferreira.* Universidade Federal de Lavras, Brasil

*Honorio Salmerón Pérez.* Universidad de Granada, España

*Javier Gil Flores.* Universidad de Sevilla, España

*Joel Haroldo Baade.* Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Juan Bosco Bernal.* Universidad Especializada de las Américas, Panamá

*Juan Carlos Tójar Hurtado.* Universidad de Málaga, España

*Letícia Paludo Vargas.* Universidade do Contestado, Brasil

*Lidia Santana Vega.* Universidad de la Laguna, España

*Líliam Maria Born Martinelli.* Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, Brasil

*Madalena Pereira da Silva.* Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

*Maria Dolores Fortes Alves.* Universidade Federal de Alagoas, Brasil

*Maria José de Pinho.* Universidade Federal do Tocantins, Brasil

*Marilza Vanessa Rosa Suanno.* Universidade Federal de Goiás, Brasil

*Miguel Pérez Ferra.* Universidad de Jaén, España

*Oscar Picardo Joao.* Arizona State University, Estados Unidos; Universidad Francisco Gavidia, El Salvador

*Papa Mamour Diop.* Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

*Paul Spence.* King's College London, Reino Unido

*Pilar Figuera Gazo.* Universidad de Barcelona, España

*Ramón Garrote Jurado.* Universidad de Borås, Suecia  
*Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha.* Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil  
*Susana Gonçalves.* Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

**Patrocinadores:**

Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). España  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Campeche, México  
Universidad Europea del Atlántico. Santander, España  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB). Puerto Rico, EE.UU.  
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito, Angola

**Colaboran:**

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN). España  
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). Universidad de Jaén, España  
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM). México

**Derechos de autor:**

Todos los artículos que componen este número están bajo la licencia Creative Commons y cuentan con el Digital Object Identifier (DOI). Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación con la obra simultáneamente licenciada bajo una licencia de atribución de Creative Commons que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría del trabajo con uso no comercial y la mención de la publicación inicial en esta revista.

**Portada:** Flor (Ginger Heliconia) en la selva de Panamá.  
MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

## SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

▪	Editorial .....	5
▪	Orientación vocacional para mujeres en tiempos de revolución tecnológica ..... Vocational guidance for women in times of technological revolution <i>Angela Patricia Nocua Cubides. Ministerio de Educación (Colombia)</i>	7
▪	Conocimientos y creencias de los maestros peruanos sobre el TDAH: el rol de la experiencia docente en el TDAH ..... Knowledge and Beliefs about ADHD of Peruvian Teachers: The Role of Teaching Experience with ADHD <i>Manuel Soriano Ferrer, Joyce Echegaray-Bengoa. Universidad de Valencia (España)</i>	25
▪	Capital social y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio de caso en la ciudad de Torreón, México ..... Social capital and school performance in secondary students. Case study in the city of Torreón, Mexico <i>Oswaldo Méndez Ramírez. Universidad Autónoma de Nuevo León (México)</i>	47
▪	Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando aprendizaje basado en proyectos ..... Development of critical thinking in songwriting students using project-based learning <i>Miguel Rodríguez Espinoza. Colegio Menor San Francisco de Quito (Ecuador)</i>	61
▪	Formación universitaria basada en la neuroeducación y la psicología positiva: percepciones de jóvenes con y sin TDAH ..... Higher education based on neuroeducation and positive psychology: perceptions for university students with and without ADHD <i>Esthela Caicedo de Ortega, Rocío Jiménez Cortés. Fundación Universitaria Iberoamericana (Honduras) / Universidad de Sevilla (España)</i>	76
▪	Docentes que trabajan en Educación a Distancia: un análisis de los derechos contemplados en el CLT ..... Teachers working in distance education: an analysis of the rights contemplated in the CLT <i>Diego Kenji de Almeida Marihama, Maria Aparecida Santos e Campos Universidad Iberoamericana (Brail) / Fundación Universitaria Iberoamericana (Brasil)</i>	92
▪	Hacia la formación de una ciudadanía intercultural. Estudio sobre la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesorado ..... Towards the formation of intercultural citizenship. A study about the relationship between teacher's cultural intelligence and intercultural competencies <i>Lourdes Mejía Trejo, María Aurora Arjones Fernández. Centro Universitario de Ciencias e Investigación (México) / Universidad de Málaga (España)</i>	115
▪	Análise das percepções dos alunos de 2º ano do ensino fundamental sobre o bullying escolar ..... Analysis of the perceptions of 2nd grade students on bullying <i>Aparecida Abreu Ferreira da Silva, Maria Aparecia Santos e Campos. Fundação Pública Municipal de Educação de Niteroi (Brasil) / Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)</i>	133



La diversidad es la tendencia predominante en la actualidad en investigación educativa, tal y como se pone de manifiesto en este nuevo número de MLSER. En el primero de los artículos se aborda la orientación vocacional de mujeres en el contexto digital. En su reflexión sobre los desafíos de promoción de desarrollo humano y social se plantea una investigación asociada a la brecha de género y el compromiso de disminuir las desigualdades de las mujeres para potenciar el bienestar y progreso. En este sentido, se señalan las oportunidades de participación y formación profesional en el ámbito de las tecnologías de la información. El estudio recopila y analiza las expresiones de 267 mujeres adolescentes, que cursan educación media, en cuanto a sus percepciones sobre la experiencia de orientación vocacional y extrae sugerencias que conducen a formular y cualificar propuestas para el entorno educativo.

El estudio anterior se centraba en el contexto colombiano y el siguiente en el peruano. En este caso, para indagar en los conocimientos y creencias de los maestros sobre el TDAH. Se plantean dos objetivos: a) comparar los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores sin experiencia (PSE) y de los profesores con experiencia (PCE); y b) analizar las diferencias en el conocimiento, las creencias y las lagunas entre los PCE que habían enseñado o no a alumnos con TDAH. Se trabaja con 264 profesores y se obtienen como resultados que los PCE tuvieron mayores respuestas correctas en la escala total que los PSE. Los PCE con experiencia en TDAH presentaron mayores índices de estrés docente, aunque también mayor autoeficacia y mejor conocimiento sobre el TDAH. La autoeficacia correlacionó con la experiencia en TDAH.

La diversidad citada líneas atrás se manifiesta en el tercer estudio, este en el escenario mexicano, para enfocar el concepto de capital social y con el objetivo de dar a conocer cómo los recursos de este tipo en estudiantes de tercero de secundaria, en la ciudad de Torreón, México, afectan a su rendimiento escolar. Es un estudio de tipo cuantitativo: descriptivo/correlacional. Se aplicaron cuestionarios a 130 estudiantes y se encontraron relaciones entre el rendimiento escolar y el número de veces que el alumno cambia de escuela; si el alumno recibe ayuda de sus maestros para hacer tareas; la percepción que tienen los padres sobre el rendimiento escolar del alumno; problemas escolares a nivel de suspensión escolar y la confianza hacia los maestros, entre otras.

Con el título de “Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de *Songwriting* utilizando aprendizaje basado en proyectos” se plantea un estudio que tuvo como objetivo encontrar el beneficio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) en el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico. La investigación de tipo cualitativo señaló que sí hay un desarrollo de la competencia de pensamiento crítico, especialmente en las subcompetencias de Análisis y Evaluación de la información.

El escenario cambia a la universidad en el estudio que analiza la formación basada en la neuroeducación y la psicología positiva, en el posicionamiento de los jóvenes con y sin TDAH. Participan en el mismo 43 estudiantes diagnosticados y 21 que no lo están. Los hallazgos en ambos grupos muestran que las estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación son percibidas como herramientas de mejora de la atención y las prácticas de psicología positiva como una ayuda para generar una buena actitud y fortalecer valores.

La educación a distancia en el contexto brasileño es otro de los artículos incluidos en este número de MLSER. En el mismo se estudia el contexto de los docentes y sus limitaciones con respecto al plan de carrera y otras ayudas que son relevantes para el trabajo a distancia. La investigación tiene un enfoque cuantitativo y se lleva a cabo en las regiones del noreste y sudeste de Brasil. Los sujetos de la investigación fueron 150 docentes y se utilizó

como instrumento un cuestionario. Se concluye que el profesorado dedicado a la educación a distancia necesita reconocimiento con respecto a las políticas públicas y educativas.

El siguiente estudio se dedica a la formación de una ciudadanía intercultural, pero toma como referente la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesorado en Estados Unidos. Se aplica una escala de inteligencia cultural a un equipo docente compuesto por 75 profesores de las áreas de matemáticas, ciencias, ciencias sociales, inglés, lenguas extranjeras y deporte, y se completó con una investigación cualitativa. Los resultados señalan que los profesores presentan un nivel moderadamente alto en las dimensiones metacognitiva, motivacional y conductual, pero bajo en la dimensión cognitiva del nivel de inteligencia cultural. Todo el profesorado posee bajas competencias interculturales en su desempeño profesional.

Se completa el número de la revista con un artículo en portugués que trata el problema del *bullying* en la escuela. Se trata de una temática de gran actualidad e interés, que se sitúa en el primer ciclo de una escuela primaria pública brasileña. Se utiliza un método mixto y se recogen datos de una muestra de 30 niños. Los resultados permiten entender el acoso como una intimidación sistemática, que a menudo explica el comportamiento de los menores. Es necesaria una acción formativa de los maestros y el personal administrativo para lograr que los niños cuenten a los adultos lo que les pasa en relación con la mala acción de otras personas.

Antonio Pantoja Vallejo  
*Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe*

## MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Como citar este artículo:

Nocua Cubides, Á. P. (2021). Orientación vocacional para mujeres en tiempos de revolución tecnológica. *MLS Educational Research*, 5(1), 7-24. doi: 10.29314/mlser.v5i1.461.

## ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA MUJERES EN TIEMPOS DE REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

Ángela Patricia Nocua Cubides

Ministerio de Educación (Colombia)

[nocuangela@yahoo.com](mailto:nocuangela@yahoo.com) · <https://orcid.org/0000-0001-5950-1123>

**Resumen.** En un contexto de reflexión sobre los desafíos para la promoción de desarrollo humano y social que enfrentan en la actualidad países como Colombia, entre los que se busca relacionar a los ciudadanos con la comprensión de las transformaciones que exige el siglo XXI, caracterizado por el predominio de tecnologías digitales influyentes en la reconfiguración de las formas de vida de las personas, surge el interés de focalizar la mirada investigativa sobre los riesgos de la subrepresentación de las mujeres en el desarrollo de tecnologías de la información. En torno a esta idea, asociada a la brecha de género y al compromiso de aportar en la disminución de desigualdades de las mujeres para potenciar bienestar y progreso, se considera relevante adelantar una investigación que indaga, mediante un diseño mixto, sobre las oportunidades que ofrece la orientación vocacional que implementan, en el nivel de educación media, las instituciones educativas públicas de un sector de Bogotá, Colombia, para visibilizar a las mujeres y motivar en ellas la identificación de oportunidades de participación o formación profesional en el ámbito de las tecnologías de la información. El estudio recopila y analiza las expresiones de 267 mujeres adolescentes, que cursan educación media, en cuanto a sus percepciones sobre la experiencia de orientación vocacional y proporciona sugerencias que conducen a formular una propuesta cuyo alcance permite también cualificar otros planes y programas para el entorno educativo, que sean reconocedores de sus derechos y talentos, incluyentes y promotores de su integración a un mundo mediado por tecnologías de la información.

**Palabras clave:** orientación vocacional y profesional; educación y mujeres; mujeres y tecnologías de la información; desarrollo de la carrera.

## VOCATIONAL GUIDANCE FOR WOMEN IN TIMES OF TECHNOLOGICAL REVOLUTION

**Abstract.** In a context of reflection on the challenges of promoting human and social development that countries such as Colombia are currently facing, to relate citizens to the understanding of the transformations that the 21st century summons characterized by the predominance of influential digital technologies in the reconfiguration of people's ways of life, the interest arose to focus on the risks of women's underrepresentation in the development of information technologies. Around this idea associated with the gender gap and the commitment to contribute to the reduction of women's inequalities to enhance well-being and progress, it was considered relevant to carry out research that investigates through a mixed design, on opportunities to strengthen the offer of vocational guidance that public education institutions in a sector of Bogotá, Colombia, implement in the level of secondary education to make women visible and

motivate them to identify opportunities for participation and/or professional training in the field of education information technology. The study collects and analyzes the expressions of 267 adolescent women, who are in secondary education, regarding their perceptions about the experience of vocational guidance and thus contributes suggestions that lead to formulate and qualify proposals for the educational environment, which are recognizing their rights and talents; inclusive and promoters of its integration into a world mediated by information technologies.

**Keywords:** Vocational and professional guidance; education and women; women and technologies of the information.

### **Introducción. La pregunta sobre la orientación vocacional y la discriminación por género**

En este tiempo histórico, influenciado por el despliegue de redes de comunicación, tendencias de mundialización de mercados y transformación de los sistemas económicos y políticos, los gobiernos tienen mayores desafíos frente al reconocimiento e inclusión de su población para estimular el crecimiento económico y el desarrollo social que les asegure sostenibilidad y proyección (Castells, 2006; Giddens y Sutton 2014; Touraine, 2007). Este proceso conlleva evidenciar las implicaciones que tiene en la actualidad, la interacción constante de las personas con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC, en los diferentes escenarios en donde transcurre su vida personal, familiar, laboral y social (CEPAL, 2012).

La presencia de estas tecnologías ha impuesto a las personas y a las sociedades rupturas y modificaciones en sus comportamientos, que han marcado nuevas direcciones y, a su vez, han abierto posibilidades de expansión de las capacidades de los ciudadanos<sup>1</sup> para comprender los cambios y participar en la asunción de las nuevas tendencias (Castells, 2006; Han, 2018). En este contexto, visibilizar a las mujeres representa un compromiso esencial para generar condiciones de justicia y equidad (Castells, 2006; Nussbaum, 2002; Touraine, 2007).

Es importante reconocer y atender el desbalance de oportunidades económicas, sociales y políticas, que históricamente han tenido las mujeres frente a los hombres y el predominio de prácticas de interacción caracterizadas por la subvaloración, marginación y desconocimiento de su potencial para crear y gestionar sus propios proyectos de vida a partir de la exaltación de sus intereses y sus derechos como personas y ciudadanas autónomas (CEPAL, 2013; Touraine, 2007). En términos de Castells (2016), la inclusión de las mujeres, que durante décadas han estado discriminadas y han tenido más barreras para acceder a oportunidades que aseguren su desarrollo humano, social y económico, es un desafío clave de los gobiernos en el siglo XXI.

En particular, las políticas lideradas por los gobiernos, en su misión de desarrollar los sistemas educativos, requieren considerar la participación de las mujeres en la construcción de sociedades que cada día están más interconectadas con el mundo digital (Castells, 2016).

En la exigencia de permanente adaptación que de manera ineludible viven los

---

<sup>1</sup> En el desarrollo de este escrito se utilizará la doble mención de género cuando la construcción gramatical y el contexto de redacción así lo requiera. En los demás casos se utilizará el genérico masculino, considerando la inclusión de hombres y mujeres (Real Academia Española).



países en el momento histórico actual, las instituciones educativas están llamadas a revisar y contextualizar sus ofertas para erradicar los modelos y prácticas que reproducen inequidades desde el proceso de construcción de los planes de estudio que guían su quehacer, en donde subyacen imaginarios sobre los hombres y las mujeres, los cuales fundamentan el diseño y desarrollo de todas las acciones educativas, incluyendo las ofertas de orientación vocacional (Subirats, 2017).

Con el propósito de detallar la mirada sobre la oferta de orientación, en particular la de educación media, correspondiente en Colombia a los grados décimo y undécimo, e incorporar elementos que permitan visibilizar a las mujeres y su relación con las TIC, se propone desarrollar esta investigación. Su sentido es identificar y generar reflexiones sobre la elección de la ruta profesional de las adolescentes y jóvenes, que a su vez, susciten comprensiones en torno a su inclusión en cualquier espacio profesional y, en particular, promover en ellas la identificación de oportunidades de formación y participación en este ámbito que hoy constituye un eje transversal para encaminar rutas de vida profesional (CEPAL, 2014a).

El problema definido en el estudio se formula a través de la pregunta: ¿cómo incorporar en las ofertas de orientación vocacional de la educación media la visibilidad de las mujeres para promover que identifiquen oportunidades de formación y desarrollo profesional en el ámbito de las tecnologías de la información?

En concreto, el problema interrelaciona tres aspectos: la oferta de orientación vocacional en educación media, las mujeres que cursan educación media y la introducción de las mujeres al desarrollo profesional en el ámbito de las tecnologías de la información.

La observación de los tres elementos señalados se entiende como una oportunidad para retomar el análisis de las condiciones de desigualdad que a través de la historia han vivido las mujeres y han limitado su libertad (CEPAL, 2012<sup>a</sup>; Nussbaum 2002; Subirats, 2017; Touraine, 2007;) y plantear reflexiones para promover nuevas prácticas en el entorno educativo.

La orientación vocacional en educación media se define como una estrategia educativa para ofrecer acompañamiento a adolescentes y jóvenes, en un momento decisivo en que se les propone delinear el camino para asumir su autonomía y transitar hacia la vida adulta con herramientas que les habiliten en la selección de sus prioridades, a partir de criterios propios que impulsen sus capacidades y su libertad de agencia (Álvarez y Bisquerra, 2012).

La educación media es puente para continuar estudios de educación superior y, dada la historia de subrepresentación de las mujeres en este nivel, se espera que les anime y fortalezca para identificar posibilidades reconocedoras de sus características, intereses y talentos. Promoverlas a partir de la garantía de sus derechos permite avanzar en el cierre de la brecha que las ha mantenido en condición de desventaja sociocultural (CEPAL, 2012<sup>a</sup>; Nussbaum 2002 y 2012,).

La denominada brecha de género evidencia que, por distintas razones, las mujeres han tenido menos oportunidades de participación en educación y en espacios de liderazgo y toma de decisiones, lo cual les ha otorgado un lugar de subordinación y dependencia (CEPAL, 2012b; Castells y Subirats, 2017; González, 2002; Touraine, 2007).

Durante las últimas décadas se ha identificado en la región de Latinoamérica, el incremento de mujeres que terminan educación media y acceden a la educación superior; sin embargo, sigue siendo notoria su decisión de cursar programas distintos a los de

matemáticas, ciencias e ingeniería, realidad que plantea preguntas sobre el por qué de esta inclinación (CEPAL, 2019).

Las exigencias del siglo XXI asociadas al despliegue de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, requieren que hombres y mujeres se relacionen con estas herramientas y conozcan sus potencialidades para interactuar con ellas y encontrar opciones de participación y desarrollo profesional. El predominio de las tecnologías de la información en cada ámbito de la vida humana, demanda revisar el lugar que ocupan las mujeres y ofrecer caminos para asegurar su integración mediante el desarrollo de capacidades. (Castells, 2016; CEPAL, 2014a; CEPAL, 2019).

Desatender este compromiso de justicia y equidad puede significar la profundización de la brecha de género. Una alternativa para evitarlo, es promover que más mujeres estén presentes en los desarrollos tecnológicos, propósito que exige no solo socializar información, sino reconocer la deuda por exclusión y motivar su presencia en el campo de la tecnología y la ciencia que hoy se refleja en una distribución máxima de 70 % hombres y 30 % mujeres (BID, 2019; CEPAL, 2014b; Unión Europea, 2018;).

Para promover cambios de perspectivas y ampliar las iniciativas de trabajo desde el entorno educativo, se propone reflexionar específicamente en el aspecto de orientación vocacional y plantear acciones que acompañen de forma explícita a las mujeres a vivir el tránsito hacia la independencia y la autonomía económica, preparándolas para asumir roles que viabilicen su participación activa en el ejercicio de sus derechos (CEPAL, 2017 y 2019).

Lo anterior implica repensar las ofertas de orientación escolar a partir del reconocimiento de las tendencias de las nuevas dinámicas sociales, la organización del trabajo según las formas de producción e identificar estrategias que aseguren la inclusión de las mujeres para hacerlas parte del mundo digital, comprendiendo los cambios del mercado laboral, influenciados directamente por las tecnologías de la información. Los pronósticos refieren incertidumbre, constante adaptabilidad, desarrollo de competencias socio emocionales y especializadas y surgimiento de nuevas profesiones (BID, 2019; OECD, 2018;).

La convergencia tecnológica que integra la llamada Cuarta Revolución Industrial incluye tendencias de automatización, inteligencia artificial, computación en la nube, análisis de grandes volúmenes de información, internet de las cosas, entrenamiento de máquinas e intermediación tecnológica, todo lo cual modifica estructuralmente los sistemas de producción e irradia los empleos en todos los sectores de la economía y transforma la interacción social (CEPAL, 2019; Schwab, 2016;).

La efectiva participación de las mujeres, fomentará la creatividad y la construcción de conocimiento diverso y contextualizado que es la base de la innovación para la competitividad y la sostenibilidad que exigen hoy los mercados nacionales e internacionales (Castaño, 2011, CEPAL 2014b, 2019).

El concepto de orientación vocacional, asociado a orientación profesional, orientación socio vocacional, orientación socio ocupacional y asesoría de carrera, es una categoría de estudio que ha generado controversias desde las primeras décadas del siglo XX, cuando surgieron distintas iniciativas para apoyar a los jóvenes en la decisión sobre su futuro educativo y la preparación para insertarse en el mundo productivo (González, 2014).

Sobre orientación hay referencias de origen norteamericano y europeo; en Estados Unidos se habla de orientación vocacional y en el viejo continente se conoce como orientación profesional. En el transcurso de la historia ha habido diferentes planteamientos que logran coincidir en el propósito de brindar a los estudiantes herramientas para auto conocerse, identificando talentos y oportunidades; obtener información sobre programas de formación y campos de acción; y tomar decisiones con respecto al área de estudio que seguirán, después de terminar la educación media (Álvarez y Bisquerra, 2012; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008;).

La producción académica reciente, evidencia interés académico por el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de orientación vocacional, reconociendo que constituyen un insumo esencial para contribuir a la elección que hacen las personas sobre un área de estudio y a la construcción del proyecto de vida que les permitirá interactuar en el contexto social (Abello, 2007; Chamorro, 2016; Cruz, 2013; Duarte, Hernández y Rodríguez, 2016; González, 2014; Panqueba y Mesa, 2014).

Se destaca el interés por comprender el momento vital de las personas que terminan la educación secundaria y media y las expectativas sociales sobre la importancia de que los estudiantes se preparen para desarrollar una actividad que derive ingresos y les asegure autonomía, participación y proyección (Abello, 2007; Chamorro, 2016; Cruz, 2013; Duarte, Hernández y Rodríguez, 2016; González, 2014; Panqueba y Mesa, 2014).

Así mismo, se ha divulgado que la orientación vocacional tiene efectos en la disminución de la deserción de los programas elegidos por los jóvenes en educación post media, referida a las opciones académicas que es posible cursar después de terminar grado once, en dos rutas: educación universitaria y formación profesional técnica (MEN, 2017). También se ha encontrado que esa orientación incide en la autosatisfacción, el sentido de pertenencia y la calidad en los desempeños que las personas tienen cuando terminan sus estudios y participan en algún sector de la economía.

Las investigaciones sobre orientación vocacional en el contexto de la educación media denotan variedad de aproximaciones a partir de diseños metodológicos de enfoque cuantitativo y cualitativo, que ofrecen aportes para tomar decisiones sobre quiénes deben liderarla, quiénes deben participar, con qué recursos, con qué intensidad, en qué momento es más conveniente y cómo se evalúa su implementación (Abello, 2007; Chamorro, 2016; Cruz, 2013; Duarte, Hernández y Rodríguez, 2016; González, 2014; Panqueba y Mesa, 2014).

En la revisión previa a la investigación<sup>2</sup> se identifica ausencia de estudios que documenten la relación entre los aportes de las ofertas de orientación vocacional y la motivación, para promover en las mujeres adolescentes, la identificación de oportunidades de participación y formación en el ámbito de las tecnologías de la información. No se encuentra, tampoco, evidencia de estudios que observen cómo visibilizar a las mujeres desde el entorno educativo para disminuir la brecha de género que puede ampliarse de continuar las tendencias de uso y apropiación de las tecnologías de la información en diferentes contextos.

Por esta razón, se considera útil contribuir, con el estudio, a ampliar el trabajo en orientación vocacional y contextualizar la oportunidad de brindar ofertas pertinentes para responder a las necesidades de las estudiantes y a las condiciones sociales y del mercado laboral del siglo XXI. Así mismo, visibilizar a las mujeres y promover la comprensión

---

<sup>2</sup> La mayoría de documentos consultados fueron tesis de maestría y doctorado elaboradas entre los años 2013 y 2016).

del sentido que tiene su interacción con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, como una alternativa para promover su desarrollo y autonomía.

### **Método. Camino recorrido en la investigación**

Con base en el objetivo de, elaborar un programa educativo de orientación vocacional para el nivel de educación media que promueva en las mujeres la identificación de oportunidades de formación y desarrollo en el ámbito de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, la investigación se enmarca en un paradigma comprensivo y de acción que permite, no solo describir y contextualizar el fenómeno relacionado con la categoría de estudio orientación vocacional, sino derivar un producto para aportar al fortalecimiento de los procesos de diseño y desarrollo de las estrategias de orientación vocacional dirigidas específicamente a las mujeres en la educación media, a partir de la reflexión sobre los retos de desarrollo humano y la generación de condiciones de inclusión.

Se acoge un diseño mixto de investigación (Hernández, 2014) que combina técnicas de recolección de información cuantitativas y cualitativas. La indagación a través del método cuantitativo recopila las percepciones de las adolescentes sobre los aspectos claves presentes en la orientación vocacional que ellas reciben en los grados décimo y undécimo y su relacionamiento con las oportunidades del mundo digital. La indagación cualitativa se subordina al método cuantitativo y enfatiza en la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio, mediante una mayor profundización de los hallazgos cuantitativos y de las tesis que suscitan.

La población del componente cuantitativo considera al 100% de mujeres estudiantes (872) en el nivel de educación media (adolescentes entre 15 y 18 años), en el año 2019, en la totalidad (nueve) de instituciones educativas públicas de una de las veinte divisiones territoriales de Bogotá, capital de Colombia, conocida como localidad de Barrios Unidos.

La muestra se define mediante selección al azar, de mujeres estudiantes de los grados décimo y undécimo. Con un margen de error del 5 %, la muestra queda integrada por 267 mujeres.

La indagación cuantitativa se desarrolla mediante la aplicación de un instrumento de consulta de opinión y percepción de las adolescentes sobre la oferta de orientación vocacional. Dicho instrumento se diseña específicamente para la investigación y está conformado por nueve preguntas de selección múltiple. El instrumento se define a partir de los aportes previos, recibidos de mujeres estudiantes de educación media y la revisión de 5 profesionales especialistas en educación de adolescentes. El diseño del instrumento considera el reconocimiento de las características del momento de desarrollo de las mujeres adolescentes y enfatiza en hacerlo comprensible utilizando un lenguaje próximo a ellas. Las preguntas están asociadas a las variables definidas: proceso de orientación vocacional desarrollado en el nivel de educación media e inclinación de las mujeres hacia las carreras profesionales.

La indagación cuantitativa permite conocer características generales de la oferta de orientación vocacional en la institución educativa con base en la percepción de las adolescentes y abre el camino para formular la indagación cualitativa, buscando

complementar, según las comprensiones de las mujeres participantes, con su experiencia de orientación vocacional.

Con el fin de complementar la información y dar consistencia al diseño de la investigación, el proceso de indagación cualitativa se desarrolla en un segundo momento, posterior al análisis de resultados del instrumento cuantitativo y a la reflexión sobre las principales necesidades de comprensión requeridas por los análisis adelantados. Se trabaja con la técnica de grupos focales (Hernández, 2014); se realizan cinco grupos con adolescentes representantes de cinco de las instituciones educativas. En total participan 25 mujeres que previamente también diligencian el instrumento cuantitativo.

La información recolectada con los instrumentos seleccionados sigue un proceso de análisis e interpretación correspondiente con el diseño de la investigación. Cada pregunta del instrumento cuantitativo se analiza en términos de porcentaje y con base en este análisis se diseñan las preguntas desarrolladas en los grupos focales, de manera tal que se logra profundizar en aspectos que apoyan la comprensión de los hallazgos cuantitativos.

La estructura del instrumento cuantitativo facilita la organización de la información en seis categorías para realizar el análisis. Dichas categorías son: 1) existencia, forma y modo de la orientación vocacional; 2) liderazgo existente en la oferta de orientación vocacional; 3) participantes en las actividades de orientación vocacional; 4) presencia de las mujeres en la orientación vocacional; 5) aportes de la oferta de orientación vocacional al relacionamiento con el ámbito de las tecnologías de la información y 6) oportunidades para enriquecer la oferta de orientación vocacional.

Del análisis de los grupos focales también surgen categorías que son usadas para relacionar los aspectos cuantitativos con los cualitativos. Dichas categorías son: 1) percepción de la oferta de orientación vocacional que brinda la institución educativa, equivalente a la comprensión que tienen las estudiantes sobre la oferta de orientación vocacional a la que tienen acceso en su institución educativa; 2) valoración de la inclusión femenina en la oferta de orientación vocacional, evidenciada en las consideraciones reflejadas en las posturas de las estudiantes sobre la visibilización de las mujeres en la oferta de orientación vocacional que brinda su institución educativa; 3) autovaloración de la capacidad y desarrollo del talento femenino en el ámbito de las tecnologías de la información, expresada en el concepto que las mujeres tienen sobre sus propias capacidades y las oportunidades para orientar su desarrollo personal y social y 4) interés en la formación profesional en el ámbito de las tecnologías de la información, derivado de la oferta de orientación vocacional que brinda la institución educativa.

### **Resultados. Las debilidades y fortalezas de una orientación vocacional para adolescentes mujeres**

La subordinación del método cualitativo al método cuantitativo hace posible relacionar los hallazgos de una y otra indagación para lograr una interpretación cohesionada.

La interpretación de los porcentajes obtenidos con el instrumento cuantitativo se relaciona con las manifestaciones de las mujeres en los grupos focales y es posible establecer asociaciones que vinculan la experiencia de orientación vocacional con la percepción de ser mujer y hacer parte de la educación ofrecida.

Se destacan los siguientes resultados: 96.6% de las adolescentes reconocen la existencia de una oferta de orientación vocacional en su institución, trabajada en espacios de taller, visitas de universidades, aplicación de test y feria de instituciones de educación superior, pero consideran que no visibiliza sus características, fortalezas e intereses. 56% de las adolescentes identifican como responsable principal de las acciones de orientación vocacional a la persona que ejerce el rol de *orientadora* y consideran que podrían participar otros actores vinculados a la institución educativa (docentes, coordinador académico y familia) y en lo posible, vincular invitados externos que promuevan actualización pertinente en la implementación de acciones específicas que reconozcan a las mujeres y potencien sus oportunidades de participación y desarrollo.

En cuanto a las características de las actividades propuestas y a la persona que las lidera, 62% de las adolescentes perciben que la oferta de orientación vocacional no responde con suficiencia a sus búsquedas y expectativas para fortalecer su proceso de transición después de terminar grado undécimo. 99.9% de las mujeres consideran que el trabajo realizado en los espacios de orientación, no incluye alternativas para visibilizar e impulsar de manera intencionada a las mujeres y menos, relacionarlas con las oportunidades de integración en el ámbito de las tecnologías de la información y el reconocimiento de los cambios de paradigmas sociales, económicos y políticos del siglo XXI.

Las adolescentes son críticas con respecto al aporte de la oferta de orientación vocacional en el nivel de educación media para su proyección personal y profesional. 65.2% manifiesta mayor expectativa dado su momento vital; reconocen sus capacidades y quisieran tener apoyo de la institución educativa para exaltar sus intereses y sus talentos frente a la dinámica de naturalización de prácticas educativas neutras que no incluyen enfoque de género y mantienen prácticas fundamentadas en estereotipos socioculturales que generan distancia entre hombres y mujeres. En particular, expresan interés con respecto a la posibilidad de que las actividades de orientación vocacional faciliten opciones para que ellas puedan dialogar con los hombres sobre los estereotipos de género y las implicaciones de mantener interacciones basadas en la subvaloración femenina.

Dentro de las consideraciones de las mujeres para reivindicar su posición en el contexto de la oferta de orientación vocacional, 94.7% propone introducir ajustes en la estrategia abriendo espacios de interacción, incluyentes, atractivos, convenientes, equitativos y visionarios. En sus prioridades están, además de reconocer los derechos y las características particulares, acercar a las estudiantes a la oferta de programas de educación postmedia en TIC y explicar sus características; invitar empresarios a presentar oportunidades de desarrollo profesional para las mujeres en el ámbito de las TI; mostrar a las estudiantes ejemplos de mujeres con experiencia profesional en TI y articular el trabajo de orientación vocacional con todas las asignaturas que enseña el plan de estudios.

En la indagación cualitativa, las mujeres expresaron que en su concepto, los procesos de orientación vocacional desarrollados por las instituciones educativas de la localidad de Barrios Unidos, en los grados décimo y undécimo no visibilizan las características y los intereses de las adolescentes y restringen la posibilidad de que ellas identifiquen oportunidades de formación y participación en el ámbito de las tecnologías de la información.

En relación con la percepción sobre la oferta de orientación vocacional, se destaca una expresión generalizada de descontento porque no se sienten acogidas en el diseño y en el desarrollo de las actividades y piensan que no responde a sus intereses. Plantean que

las actividades pueden mejorarse para apoyar su preparación y toma de decisiones a partir de la culminación del grado undécimo. En su concepto, esta sería posible si: la orientación reconoce sus características e intereses; se articula con el plan de estudios y amplía los recursos de consulta y relacionamiento con familias, instituciones académicas que ofrecen programas en el nivel de post media, sector productivo, mujeres profesionales que compartan sus experiencias de vida personal y laboral.

Sobre la inclusión femenina en la oferta de orientación vocacional, las adolescentes mencionan, que es necesario desarrollar acciones para reconocerlas y transformar en el entorno educativo los estereotipos que inciden en el ejercicio de derechos de las mujeres y que refuerzan el ocultamiento del sentido que tiene visibilizarlas e impulsarlas en los diferentes escenarios de interacción social.

En cuanto a la autovaloración de capacidades y el desarrollo del talento femenino en el ámbito de las tecnologías de la información, las mujeres hacen referencia a sus capacidades y fortalezas para desarrollar aprendizajes en cualquier área; afirman que consideran estar distantes de las tecnologías de la información, porque las realidades del entorno familiar y educativo las han mantenido alejadas; primero, por estigmas culturales que asocian a los hombres con los artefactos tecnológicos, y las ubican a ellas en otros campos, reproduciendo la idea de que no deben o no pueden interactuar con las tecnologías y, segundo, porque las actividades propias de las asignaturas del plan de estudios no promueven la interacción de ellas con las tecnologías de la información, generando como resultado, el aprendizaje de una pauta de aislamiento de ellas.

En lo referente al interés en la formación profesional en el ámbito de las tecnologías de la información resultante de la oferta de orientación vocacional, las adolescentes reafirman que no identifican opciones de relacionamiento con las tecnologías de la información. Manifiestan ausencia de reflexión sobre aspectos como el lenguaje sexista; el reconocimiento de las características, intereses y capacidades de las mujeres y la motivación para promover la comprensión y el desarrollo de habilidades específicas para la apropiación de tecnologías de la información. Desde su perspectiva, los modelos culturales son aceptados y difundidos por los directivos, docentes, orientadores, compañeros hombres y por ellas mismas. Lo cual procura sentimientos de desesperanza y resignación frente a su rol social y a la expectativa de encontrar espacios de participación que les permitan reconocimiento en el ámbito de las tecnologías de la información.

Expresan que sería diferente si el proceso se encaminara a reconocer la brecha de género y a ampliar oportunidades para brindar a las mujeres espacios de inclusión e identificación de oportunidades de relación con las tecnologías de la información, teniendo en cuenta los desafíos de vivir en un mundo digital.

Estos resultados aportan los insumos para el diseño del programa educativo de orientación vocacional para el nivel de educación media con el fin de promover en las mujeres la identificación de oportunidades de formación y desarrollo en el ámbito de las tecnologías de la información.

## **Discusión. Adolescentes mujeres, orientación vocacional y tecnologías de la información**

Los hallazgos en el proceso de indagación cuantitativa y cualitativa y las sugerencias con respecto a las opciones para generar cambios en la oferta permiten enlazar el marco teórico y conceptual de esta investigación y argumentar que el abordaje de la categoría de estudio orientación vocacional es un tema relevante y está en permanente construcción. Como señalan los enfoques globales integrales, el desarrollo vocacional es un proceso complejo, multifuncional y multidimensional que debe abordarse con una mirada holística, lo cual representa un desafío para todos los actores que dinamizan el quehacer de las instituciones educativas y para las entidades que lideran la gestión de política pública en educación (Álvarez y Rodríguez, 2006; OCDE, 2004, 2018;).

Incluir la perspectiva de género para cerrar la brecha entre las mujeres y los hombres en la oferta de orientación vocacional significa replantear los esquemas instaurados y adoptar nuevas pautas para promover la garantía del derecho a la educación y al desarrollo de las mujeres en igualdad de condiciones frente a los hombres (Castells y Subirats, 2007; CEPAL, 2013; Serres, 2013; Subirats, 2017).

Además, visibilizar a las mujeres y actuar para incluirlas en este tiempo histórico otorgándoles roles diferentes a los tradicionales exige relacionarlas con el mundo interconectado que facilitan las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y generar condiciones para que logren desarrollar sus capacidades y sean valorados sus aportes y sus producciones (BID, 2019; Castells, 2016; CEPAL, 2019; Nussbaum, 2012).

Los resultados evidencian que es conveniente continuar proponiendo acciones investigativas que consideren la preparación para la participación de las mujeres desde la educación básica y media en procesos asociados al crecimiento económico y desarrollo social con integración de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Si bien este es un tema en auge, como se anotó en el marco teórico, la producción académica todavía no profundiza en la identificación de oportunidades que pueden derivarse de la orientación vocacional para contribuir al cierre de la brecha de género en tiempo de revolución tecnológica.

Lo anterior argumenta la pertinencia de continuar analizando los retos en el trabajo de orientación vocacional, convocando la participación de todos los actores involucrados para observar el logro de sus objetivos en el contexto de las apuestas educativas y pedagógicas dentro de la sociedad y acordar juntos, como lo sugieren Álvarez y Bisquerra (1996-2017), la implementación de estrategias para generar transformaciones culturales, pedagógicas y didácticas que enriquezcan las ofertas de la institución educativa dirigidas a hombres y a mujeres.

## **Propuesta. Una orientación vocacional inclusiva para las mujeres**

La propuesta se entiende como programa educativo u organización de acciones cohesionadas para orientar de manera sistemática el logro de unos objetivos pedagógicos y un propósito, que en este caso se relaciona con el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional, en lo concerniente a la oferta de orientación vocacional y a la implementación del plan de estudios.



Las bases conceptuales del programa propuesto están orientadas por el enfoque de desarrollo humano formulado por el nobel de economía Amartya Sen, que reconoce a las personas como la riqueza de las naciones y argumenta que el desarrollo social debe estar centrado en la promoción de libertades, para generar en todos los individuos, en condiciones de equidad, las habilidades que permitan modelar su propio destino. Es decir, incentivar el rol de agencia humana, entendido como lo que cada persona es libre de hacer y alcanzar de acuerdo con sus valoraciones de prioridad y relevancia (Sen, 2000; Sen y Kliksberg, 2007).

Este enfoque destaca el aporte de las interacciones con otros individuos en la expansión de libertades de las personas, para acceder a diferentes opciones, y la intervención del Estado con todas las instituciones que puedan ofrecer oportunidades para promover capacidades.

En esta misma línea teórica de Sen, el enfoque de desarrollo de capacidades se complementa con los postulados de Martha Nussbaum, quien se refiere a lo que la gente es capaz de hacer y de ser, de acuerdo con una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano. Sostiene que las capacidades deben procurarse a todas las personas, tratando a cada una como fin y no como una herramienta para los fines de otros, enunciando así el principio de capacidad de cada persona, que es necesario promover para hablar de participación y bienestar (Nussbaum, 2002, 2012).

De la mano de esta fundamentación teórica y de las voces de las mujeres se formulan los siguientes principios orientadores de la propuesta.

- *Reconocimiento de capacidades individuales:* consiste en visibilizar y valorar las características y el potencial de desarrollo de cada mujer que hace parte del sistema social.
- *Participación:* asociado a la generación de condiciones de inclusión para que las mujeres logren sentido de pertenencia y motivación de autogestión y co-creación.
- *Flexibilidad:* referido a la posibilidad de introducir en el diseño y desarrollo de la oferta de orientación vocacional ajustes oportunos, según los intereses y las necesidades de las mujeres participantes.
- *Continuidad:* entendido como implementación formal de una oferta constante y sin interrupción en los espacios definidos en el calendario académico.
- *Articulación:* equivale a sintonizar propósitos y recursos entre el diseño del proyecto educativo institucional, el desarrollo del plan de estudios y la oferta de orientación vocacional, para presentar un trabajo cohesionado, que facilite la comprensión de sentido de las diferentes acciones.
- *Contextualización:* relacionado con la identificación y análisis de las oportunidades y fortalezas que ofrece el entorno familiar y los contextos socio-culturales en donde transcurre la vida de las mujeres.

### **Objetivos**

Promover la visibilidad de las mujeres en la oferta de orientación vocacional que desarrollan las instituciones educativas en el nivel de educación media.

Incentivar procesos de reflexión para transformar las ofertas de orientación vocacional mediante la inclusión de las mujeres con perspectiva de género y la identificación de oportunidades de participación en el mundo digital.

Animar la inclusión de la perspectiva de género y la comprensión de los desafíos de configuración de la sociedad del conocimiento en el diseño y desarrollo del proyecto educativo institucional con énfasis en la estrategia de orientación vocacional.

Tabla 1

*Líneas de acción y contenidos*

<i>Línea</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Preguntas desencadenantes</i>	<i>Ejemplo de orientaciones para la práctica</i>
Derechos humanos	Desarrollo humano. Derecho a la educación y al desarrollo de las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres. Estereotipos de género. Lenguaje sexista. Brecha de género.	¿Cómo se promueve en el entorno educativo el desarrollo humano y el reconocimiento de derechos de las mujeres? ¿Qué prácticas culturales restringen la garantía de derechos de las mujeres?	Diálogo entre actores de la comunidad educativa alrededor de percepciones e imaginarios sobre mujeres, género femenino derechos y desarrollo. Identificación de prácticas comunes de relación con el género femenino.
Desarrollo de capacidades individuales	Reconocimiento de capacidades de las mujeres. Reconocimiento de las características del momento vital de las mujeres adolescentes. Generación de condiciones y oportunidades para la participación de las mujeres. Inclusión, equidad.	¿Cómo y por qué visibilizar y exaltar las capacidades de las mujeres, sus fortalezas y sus talentos?  ¿Cómo reconocer y atender las características particulares de las mujeres para potenciar su desarrollo?	Escucha detallada de historias de vida de mujeres que integran la comunidad educativa. Socialización de características, intereses y logros. Análisis de características de los espacios de participación que tienen las mujeres en los entornos familiar, educativo y comunitario.
Retos para integrar la participación de las mujeres en la sociedad y en la economía del conocimiento	Sociedad y economía del conocimiento en el siglo XXI. Desarrollo social y crecimiento económico basado en tecnologías de la información. Brecha digital de género.	¿Qué consecuencias tiene para la libertad de las mujeres y para el desarrollo social y económico la exclusión de las mujeres en tiempos de revolución tecnológica?	Análisis de contexto de cambios económicos y sociales en el siglo XXI. Desafíos del entorno educativo para desarrollar capacidades en el siglo XXI.

<i>Línea</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Preguntas desencadenantes</i>	<i>Ejemplo de orientaciones para la práctica</i>
			<p>Revisión de situaciones de inequidad y exclusión que viven las mujeres en el contexto: familiar, escolar, social y laboral.</p> <p>Documentación de comparativos de cifras internacionales, nacionales y locales sobre la situación social y económica de las mujeres.</p> <p>Reflexión sobre oportunidades de participación que ofrecen las tecnologías de la información a las mujeres e implicaciones de la revolución tecnológica en el mercado laboral de las mujeres.</p>
Gestión inter institucional e intersectorial para apoyar la cualificación de la estrategia de orientación vocacional que ofrece la institución educativa	<p>Caracterización de sectores de desarrollo económico.</p> <p>Caracterización de ofertas de educación post media y análisis de oportunidades de desarrollo profesional.</p>	¿Cómo y con quién dinamizar los procesos para enriquecer la oferta de orientación vocacional que lideran las instituciones educativas?	<p>Identificación de actores clave dentro y fuera de la institución educativa.</p> <p>Conformación de redes de apoyo a la gestión de la institución educativa.</p> <p>Revisión de marco normativo y desarrollo de enfoque de género en la gestión de orientación vocacional en el entorno educativo.</p> <p>Identificación de aportes de la integración de</p>

<i>Línea</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Preguntas desencadenantes</i>	<i>Ejemplo de orientaciones para la práctica</i>
			tecnología de la información en el desarrollo profesional.

*Nota:* Fuente: Elaboración propia.

### ***Metodología***

De acuerdo con las voces de las mujeres participantes en la investigación, se deben propiciar ambientes de diálogo y construcción considerando espacios de trabajo: individual, conversatorios, talleres, foros, consultas y encuentros extraescolares que pueden ser presenciales o mediante uso de recursos tecnológicos, si hay condiciones de infraestructura, encuentros de presentación de testimonios de mujeres con experiencia profesional que compartan historias y aprendizajes que puedan ser referentes para identificar características del entorno laboral.

### ***Monitoreo y evaluación***

Programación, dentro del calendario escolar, de espacios de análisis y valoración de logros y oportunidades de mejora en el desarrollo de las actividades de orientación vocacional, con participación de adolescentes, docentes y orientadora. Este procedimiento debe incluir propuestas de ajuste para reorientar el desarrollo del plan de trabajo.

### **Conclusiones: aciertos y alcances del proceso investigativo realizado**

La investigación se desarrolla de acuerdo con lo planteado en el diseño; la indagación permite contestar las preguntas orientadoras y con este insumo se diseña el programa educativo: ¿qué asuntos son relevantes para que la oferta de orientación vocacional desarrollada en los grados décimo y undécimo promueva en las estudiantes el interés por identificar oportunidades de formación en el ámbito de las TIC?, ¿qué supuestos pedagógicos pueden contribuir al fortalecimiento del trabajo en orientación vocacional para facilitar la integración de las estudiantes de décimo y undécimo en aprendizajes relacionados con las TIC?, ¿qué prácticas de orientación vocacional caracterizan a las instituciones educativas estudiadas para visibilizar a las mujeres?, ¿qué estrategias educativas y pedagógicas requieren las instituciones, a partir de las prácticas de orientación caracterizadas, para movilizar la orientación vocacional dirigida a mujeres?, ¿qué aprendizajes se derivan para promover en Colombia la participación de las mujeres en la formación en TIC a través de los procesos de orientación vocacional?

Con base en la información recopilada, se evidencia que la oferta de orientación vocacional en educación media, en las instituciones participantes, no incluye enfoque de género y esta omisión contribuye a mantener la condición de desventaja social que viven las mujeres (CEPAL, 2017).

Existen oportunidades de transformación para fortalecer la calidad y la pertinencia de acuerdo con la responsabilidad de acompañamiento para la proyección individual e

integración social de las mujeres adolescentes. Este trabajo puede aportar a la revisión, actualización y contextualización del proyecto educativo institucional, para avanzar en la comprensión de los desafíos que tienen los procesos educativos frente al desarrollo de capacidades con enfoque de género en el siglo XXI.

La oferta de orientación articulada al plan de estudios debe integrar el desarrollo de competencias digitales y preparar a sus estudiantes para comprender los retos de transformación digital a los que está abocado el país. Esto incluye realizar gestión interinstitucional e intersectorial.

Los espacios de interacción para recopilar la información propia de la indagación son confidenciales, sin intervención del equipo profesional vinculado a las instituciones y esto permitió que las mujeres se sintieran cómodas expresando sus percepciones, hasta el punto de manifestar que les gustaba la invitación, porque no habían tenido experiencias similares dirigidas concretamente a ellas.

Aspectos limitantes en el trabajo de campo fueron, la postergación en el tiempo para obtener el permiso de acceso a los diferentes establecimientos educativos y el constante cambio del cronograma previsto debido a diversas circunstancias en la dinámica del sector educativo durante el año 2019.

En relación con el instrumento cuantitativo, cabe mencionar que no se logra el 100 % de respuestas a todas las preguntas y queda el interrogante de por qué, si había espacio de indicaciones y preguntas antes del diligenciamiento. En los grupos focales se consula este aspecto y no se obtiene una respuesta específica.

Otra inquietud sobre el instrumento cuantitativo es la respuesta de opción *otra*, sin señalar asunto. En la indagación de los grupos se conoce que quizá algunas adolescentes no estuvieron de acuerdo con las opciones dadas, pero en el momento de contestar, no lograron expresar una alternativa.

Sobre el instrumento cualitativo y asociado a la gestión de autorización de ingreso a los establecimientos y al comportamiento atípico del calendario escolar del sector educativo público durante el 2019, no fue posible conseguir permiso para realizar más grupos focales.

Como oportunidad para generar nuevas preguntas sobre el tema abordado, se identifica la relevancia de continuar promoviendo investigaciones en este campo, que además, integren la voz de los adolescentes hombres, en diálogo con las mujeres, las orientadoras, los docentes, las familias y autoridades del sector educativo para analizar sus miradas frente al enfoque de género y equidad y contextualizar la oferta de orientación vocacional ante los desafíos del siglo XXI.

## **Referencias**

- Abello, D. (2007). *Diseño de un Programa de orientación vocacional y laboral para la institución educativa distrital el Salitre*. (Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer Educación.

- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996-2017). *Manual de Orientación y Tutoría*. Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez, M. & Rodríguez M. (2006). El Proceso de Toma de Decisiones en la Educación Secundaria. Un Enfoque Comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20(36), 20-38.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). (2019). *El Futuro del Trabajo en América Latina y el Caribe: ¿Cómo será el Mercado Laboral para las Mujeres?* <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe-como-sera-el-mercado-laboral-para-las-mujeres>
- Castaño, C. (2011). *Quiero ser Informática*. Editorial Universidad Oberta de Cataluña UOC.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red: Una Visión Global*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2016). *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. & Subirats M. (2007). *Mujeres y Hombres: ¿Un Amor Imposible?* Alianza Editorial.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2012a). *Cambio estructural para la igualdad: una visión integrada del desarrollo*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3078-cambio-estructural-la-igualdad-vision-integrada-desarrollo-trigesimo-cuarto>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2012b). *El Estado frente a la autonomía de las mujeres*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/27974-estado-frente-la-autonomia-mujeres>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2013). *Mujeres en la economía digital: superar el umbral de la desigualdad*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/16561-mujeres-la-economia-digital-superar-umbral-la-desigualdad>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2014a). *El Nuevo paradigma productivo y tecnológico: la necesidad de políticas para la autonomía económica de las mujeres*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37250-nuevo-paradigma-productivo-tecnologico-la-necesidad-politicas-la-autonomia>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2014b). *La industria del software y los servicios informáticos: un sector de oportunidad para la autonomía económica de las mujeres latinoamericanas*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36857-la-industria-software-servicios-informaticos-un-sector-oportunidad-la-autonomia>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2017). *40 años de Agenda Regional de Género*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40333-40-anos-agenda-regional-genero>.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2019). *Educación técnico profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44628-educacion-tecnico-profesional-autonomia-economica-mujeres-jovenes-america-latina>

- Chamorro, M. (2016). *Género y orientación vocacional*. (Tesis de maestría, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia).
- Cruz, E. (2013). *La orientación vocacional en el plan de estudios de la institución educativa municipal La Arboleda*. (Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia).
- Duarte, Y., Hernández, C. & Rodríguez, S. (2016). *Estrategia pedagógica de orientación vocacional para estudiantes de grado undécimo en una institución educativa de Bucaramanga, Santander*. (Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia).
- González, A. (2002). *Mujer y Educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Editorial Grao.
- González, D. (2014). *Inicios de la orientación profesional en Colombia*. (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia).
- Giddens, A. y Sutton, P. (2014). *Essential Concepts in Sociology*. Polity.
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Editorial Herder.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2013). *Rutas de Vida: Manual de Acompañamiento en Orientación Socio Ocupacional*. <http://mineducacion.gov.co/1621/article-342444.html>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) y otros. (2017). *Marco Nacional de Cualificaciones*. [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectiva*. Secretaría General Técnica.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Paidós.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34529291.pdf>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2015). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Panqueba, M. & Mesa, S. (2014). *Orientación vocacional y profesional a estudiantes de grado once de la institución educativa Silvino Rodríguez, sede Jaime Rook de la ciudad de Tunja*. (Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Tunja, Colombia).
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Sen, A. & Kliksberg, B. (2007). *Primero la Gente*. Deusto.

- Serres, M.(2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, M, (2017). *Coeducación, apuesta por la Libertad*. Editorial Octaedro.
- Schwab, K. M. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Touraine, A. (2007). *El Mundo de las Mujeres*. Editorial Paidós Ibérica.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2015). *Education for all, global monitoring report*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
- Unión Europea. (2018). *Women in the digital age*. Luxemburgo: Unión Europea. <https://doi.org/10.2759/526938>.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2018). *Cuestiones de Género*. <https://www.itu.int/es/sustainable-world/Pages/goal5.aspx>

**Fecha de recepción:** 30/04/2020

**Fecha de revisión:** 14/12/2020

**Fecha de aceptación:** 10/01/2021



## MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Como citar este artículo:

Soriano Ferrer, M. & Echegaray-Bengoa, J. (2021). Conocimientos y creencias de los maestros peruanos sobre el TDAH: el rol de la experiencia docente en el TDAH. *MLS Educational Research*, 5(1), 25-46. doi: 10.29314/mlser.v5i1.277.

## CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DE LOS MAESTROS PERUANOS SOBRE EL TDAH: EL ROL DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL TDAH

**Manuel Soriano Ferrer**

Universidad de Valencia (Spain)

[manuel.soriano@uv.es](mailto:manuel.soriano@uv.es) · <http://orcid.org/0000-0002-5836-4697>

**Joyce Echegaray-Bengoa**

Universidad de Valencia (Spain)

[joyce.echegaray@uv.es](mailto:joyce.echegaray@uv.es) · <http://orcid.org/0000-0002-9658-7170>

**Resumen.** Introducción. Los estudios que han analizado los conocimientos, creencias erróneas y lagunas de los profesores acerca del TDAH se han centrado fundamentalmente en América del Norte, Europa y Asia, fundamentalmente. Sin embargo, no se han analizado los conocimientos de los profesores de América del Sur ni de América del centro acerca del TDAH. Por ello, en este estudio nos planteamos dos objetivos: a) comparar los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores sin experiencia (PSE) y de los profesores con experiencia (PCE), y b) analizar las diferencias en el conocimiento, las creencias y las lagunas entre los PCE que habían enseñado o no a alumnos con TDAH. Método. En total 264 profesores completaron la Knowledge of Attention Deficit Disorder Scale (KADDS), el Index of Teaching Stress (ITS), y un cuestionario socio-demográfico. Resultados. Los resultados mostraron que los PCE tuvieron mayores respuestas correctas en la escala total que los PSE. Los PCE con experiencia en TDAH presentaron mayores índices de estrés docente, aunque también mayor autoeficacia y mejor conocimiento sobre el TDAH. La autoeficacia correlacionó con la experiencia en TDAH. Discusión. Se discute la importancia de las creencias erróneas y de las lagunas de conocimiento acerca del TDAH para la formación del profesorado.

**Palabras clave:** Conocimiento docente, TDAH, estrés docente, profesores sin experiencia, profesores con experiencia.

## KNOWLEDGE AND BELIEFS ABOUT ADHD OF PERUVIAN TEACHERS: THE ROLE OF TEACHING EXPERIENCE WITH ADHD

**Abstract.** Introduction. Studies that have analyzed teachers' knowledge, misconceptions and gaps about ADHD have focused primarily on North America, Europe and Asia, fundamentally. However, the knowledge of teachers in South America and Central America about ADHD has not been analyzed. Aims. Therefore, in this study we set two objectives: a) to compare the Peruvian pre-service teachers (PSTs) and in-service teachers' (ISTs) knowledge, misconceptions and lack of knowledge about ADHD, and b) to analyse the differences in knowledge, misconceptions and lacks of knowledge between ISTs with and without experience about ADHD. Method. Two hundred sixty-four teachers completed the Knowledge of Attention Deficit Disorder Scale (KADDS), the Index of Teaching Stress (ITS), and a socio-demographic questionnaire. Results. Results showed that ISTs had more correct answers on total scale, on general information and on treatment sub-scales than PSTs. The PSTs had more lacks of knowledge on total scale than ISTs. The ISTs with experience about ADHD had more teaching stress, higher scores on self-efficacy and more accurate knowledge on total scale and on each sub-scale. In addition, ISTs knowledge correlated with post-grade education and years of experience. Self-efficacy correlated with experience about ADHD and years of experience. Discussion. The importance of misconceptions and knowledge gaps about ADHD for teacher training is discussed.

**Keywords:** Teachers' knowledge, ADHD, teaching stress, pre-service teacher, in-service teacher.

### Introducción

En el año 1982, las leyes educativas permitieron la creación de aulas para educación especial en escuelas ordinarias. Posteriormente, la Ley General de Educación (Ley N° 28044, 2003) optó por una educación inclusiva y por la regularización, calidad y equidad de la educación. Lo que significaría que todo el cuerpo estudiantil sería educado con las mismas condiciones. Por lo tanto, una atención educacional de calidad fue propuesta para la población en situación de vulnerabilidad por el motivo que sea (Salas et al., 2012). Cabe destacar que esta ley incluye al TDAH dentro de las necesidades educativas especiales.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia y la adolescencia. Se caracteriza por la presencia de un patrón de desatención o hiperactividad e impulsividad (DuPaul, & Stoner, 2003; Pierrehumbert et al., 2006) en el que las funciones ejecutivas se ven afectadas. Estas son necesarias para la planificación, la organización y la realización de comportamientos complejos durante largos periodos de tiempo (Barkley, 2011). Las manifestaciones del trastorno deben estar presente antes de los 12 años, y tienen que estar al menos en dos entornos diferentes, como la escuela y el hogar. En la infancia deben estar presente al menos seis síntomas, mientras que en la adultez al menos cinco. El diagnóstico de TDAH solo se debe hacer si se encuentra interfiriendo con el desarrollo social, académico, ocupacional o recreacional de la persona.

Esta incidencia varía dependiendo de diferentes factores. Por ejemplo, en general, hay un estimado de entre el 1-20 % de edad escolar a nivel mundial (Polanczyk et al., 2007), un estudio más específico indicó que es el 3,4 % (Polanczyk et al., 2015). En países

hispanohablantes, como España, hay una incidencia del 2-6 % (Criado-Álvarez, y Romo-Barrientos, 2003), aunque la incidencia de edad preescolar es de 5,4 % (Canals et al., 2018). Sin embargo, en Perú, donde los estudios son clínicos y escasos, la incidencia es de entre 5-19 % (Saavedra Castillo, 2001; Tirado et al., 2012). Esta variabilidad se debe a aspectos metodológicos, demográficos y culturales, como fue indicado en un reciente metanálisis (véase Polanczyk et al., 2015).

En este sentido, el profesorado es una fuente de información importante con respecto a la identificación, diagnóstico, evaluación y tratamiento del TDAH gracias al contacto diario con infantes en distintos entornos (Bussing et al., 1998). Asimismo, la mayoría de las referencias a pediatras son hechas por el personal docente (Arnett et al., 2013; Snider et al., 2003).

No obstante, pocos estudios han analizado los conocimientos, creencias y concepciones erróneas sobre el TDAH en comparación con las investigaciones para su medicación. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo en Norteamérica, Oriente Medio, Australia, Europa y Asia (Alkahtani, 2013; Akram et al., 2009; Brook et al., 2000; Canu, & Mancil, 2012; Ghanizadeh et al., 2006; Graczyk et al., 2005; Havey, 2007; Hepperlen et al., 2002; Holst, 2008; Hong, 2008; Jarque et al., 2007; Jerome et al., 1994; Kos et al., 2004; Nur, & Kavakci, 2010; Poznanski et al., 2018; Sciotto et al., 2016; Soroa et al., 2016; Snider et al., 2003; Syed & Hussein, 2010; West et al., 2005). Por otro lado, no hay estudios sobre investigaciones acerca del TDAH en Sudamérica, Centroamérica o en África.

El estudio pionero de Jerome et al., (1994), reveló que el 66 % del cuerpo docente tienen la idea errónea de que el azúcar y los aditivos alimentarios son las causas de TDAH (Barbaresi, & Olsen, 1998; Bekle, 2004; Piccolo-Torsky, & Waishwell, 1998; West et al., 2005) o que el azúcar tiene una alta influencia en la hiperactividad (Herbert et al., 2004; Jerome et al., 1994; Ghanizadeh et al., 2006; Perold et al., 2010; Sciotto et al., 2000; West et al., 2005), también se tiene la creencia de que el TDAH es causado por una mala crianza (Ghanizadeh et al., 2006; Norvilitis & Fang, 2005). Asimismo, algunos estudios indican que hay una relación entre el conocimiento sobre TDAH y la seguridad de educar a menores con TDAH (Alkahtani, 2013; Jarque et al. 2007; Sciotto et al., 2000).

Existen incluso menos estudios que analicen la comparación del conocimiento sobre TDAH entre el Profesorado Sin Experiencia (PSE) y el Profesorado En Servicio (PES) (Anderson, Watt, & Noble, 2012; Akram et al., 2009; Bekle, 2004; Jarque, & Tárraga, 2009; Jerome et al., 1999; Kos et al., 2004). Analizar esta comparación es importante, ya que ayuda a conocer el nivel de preparación inicial que la universidad ofrece para educar a personas con TDAH, y comparar este conocimiento con el de aquellas personas que ya tienen la experiencia. Por ejemplo, el primer estudio en esta línea fue hecho por Jerome et al. (1999). En el estudio obtuvieron una mayor cantidad de aspectos similares en comparación con su estudio en 1994. Más tarde, Bekle (2004) encontró resultados similares al de Jerome et al. (1994). Se descubrió que el PES tiene un nivel de conocimiento de alrededor del 82,85 %, mientras que el PSE tiene alrededor de un 75,15 %. Una década después se encontraron falsas creencias sobre la dieta y su prognosis. El mismo año, otro estudio (Kos et al., 2004) descubrió que el conocimiento del PES era más alto (60,7 %) que el del PSE (52,6 %), y que el conocimiento percibido era del 40 % y el 29 %, respectivamente. Lo que significa que ambos grupos tienen un conocimiento real más alto que el conocimiento percibido. Años más tarde, en España, un estudio (Jarque, & Tárraga, 2009) descubrió que tanto el PES como el PSE tienen un conocimiento más bajo (menos del 50 %), aunque el nivel es un poco más alto en el

cuerpo docente con experiencia. Los resultados son similares a los descubiertos por Anderson et al. (2012). Por otra parte, un estudio en Escocia (Akram et al., 2009) descubrió que el PSE tiene más conocimiento que el PES, aunque en general ambos tienen un conocimiento inadecuado sobre el TDAH, particularmente en su tratamiento.

Cabe mencionar que en el estudio de Jerome et al. (1994), la media del conocimiento general sobre TDAH era notablemente más alta (77 %) que en el estudio hecho por Scitutto et al. (2000) que era más bajo (47 %) y Kos et al. (2004) (60 %). La investigación de Jerome et al. (1994) utilizó una metodología diferente, ya que les proporcionaba a las personas participantes solo dos opciones de respuesta (verdadero o falso). Esto significa que solo tenían una probabilidad del 50 % de adivinar la respuesta correcta, lo cual podría explicar la puntuación general alta. Por otro lado, Scitutto et al. (2000) y Kos et al. (2004) utilizaron tres opciones (verdadero, falso, no sé). La respuesta de «no sé» hace que la credibilidad de las respuestas de verdadero o falso aumente y posibilita una clara distinción entre respuestas incorrectas que son vistas como percepción errónea.

En efecto, el profesorado tiene un conocimiento correcto sobre información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento de TDAH. Lamentablemente, solo pocos estudios han tratado de evaluar los conocimientos sobre TDAH, esto sugiere que el personal docente suele no tener conocimientos sobre el TDAH. Además, tienden a tener concepciones erróneas significativas sobre el origen, transcurso, causa y tratamiento del TDAH (Barbaresi & Olsen, 1998; Jerome et al., 1994; Scitutto et al., 2000; Snider et al., 2003; Vereb & DiPerna, 2004; West et al., 2005). Asimismo, se descubrió que el cuerpo docente ha recibido una formación poco profunda o insuficiente relacionada con el TDAH (Bussing et al., 1998; Jerome et al., 1994; Scitutto et al., 2000; Kos et al., 2004). Es más, este poco conocimiento sobre el TDAH puede tener graves consecuencias. El personal docente comparte que siente impotencia y frustración cuando no son capaces de ayudar (Hong, 2008). En todo caso, el comportamiento de menores con TDAH influye en las habilidades del profesorado para controlar o regular las aulas, ya que a menudo tienen una interacción inadecuada con el resto del cuerpo estudiantil y el personal docente. De hecho, esta falta de formación puede generar estrés sobre el cuerpo docente (Greene et al., 2002). Por ejemplo, en el estudio de Greene et al. se descubrió que infantes con TDAH generan estrés en el momento de enseñar, los resultados indican que consumen más el tiempo total del profesorado que infantes sin dificultades de atención y comportamiento. Este estrés puede producir sentimientos negativos en infantes con TDAH hacia su propio trabajo (Stormont, 2001). Sin mencionar que el impacto de tener menores con TDAH puede influenciar el proceso de interacción del cuerpo docente con su alumnado (Bryne, 1994; Lamute et al., 1992). En otras palabras, este bajo nivel de conocimiento de parte del personal docente sobre el TDAH, además del comportamiento de estudiantes con TDAH, tienen un efecto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson et al., 2017; Lawrence et al., 2018; Rogers & Tannock, 2018; Toye et al., 2019), aumentando así el estrés del profesorado (Choi, 2017; Greene et al., 1997; Raggi et al., 2003; Skaalvik, & Skaalvik, 2009).

Muchos estudios han tratado de relacionar el conocimiento sobre el TDAH y la experiencia profesional, en particular sobre la experiencia directa con estudiantes que sufren TDAH. De hecho, varios estudios muestran que el conocimiento del profesorado acerca del TDAH tiene una correlación positiva con años de experiencia profesional o experiencia previa con menores que sufren TDAH (Anderson et al., 2012; Bekle, 2004; Jerome et al., 1994, 1999; Kos et al., 2004; Scitutto et al., 2000; Scitutto et al., 2016; Soroa et al., 2016; Weyandt et al., 2009).

De igual forma, el cuerpo docente con un fuerte sentido de eficacia tiende a mostrar niveles superiores de planificación y organización, de hecho, se involucran más con su trabajo. Al mismo tiempo, tienen nuevas ideas y experimentan con nuevos métodos en busca de mejores resultados para sus estudiantes (Brouwers, & Tomic, 2000; Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001; Simbula et al., 2011). Mientras tanto, el profesorado que experimenta un bajo nivel de autoeficacia tiene más dificultades para enseñar que el cuerpo docente con alta autoeficacia. La consecuencia de esto es que tienen un nivel más bajo de satisfacción por su trabajo y un alto nivel de estrés (Skaalvik, & Skaalvik, 2009). Asimismo, altos niveles de comportamientos disruptivos en la clase resultan en una sensación en el personal docente de tener bajos niveles de autoeficacia sobre su manejo de las aulas. Esto resulta en un alto nivel de estrés al enseñar, lo cual lleva a un incremento del comportamiento disruptivo por parte del alumnado y que reduce todavía más la autoeficacia del profesorado. (Brouwers, & Tomic, 2000). Diferentes estudios también han vinculado el conocimiento sobre el TDAH con sentimientos de autoeficacia al enseñar a una persona con TDAH, esto hace que el profesorado que se siente más competente adquiera más conocimiento sobre el TDAH (Alkahtani, 2013; Blotnicky- Gallant et al., 2015; Jarque et al., 2007; Soroa et al., 2016; Sciutto et al., 2000). Sin embargo, otros estudios no han encontrado una correlación significativa entre el conocimiento total sobre el TDAH y los sentimientos de autoeficacia al trabajar con menores que sufren TDAH (Graeper et al., 2008; Jarque & Tárraga, 2009; Poznanski et al., 2018).

Por lo tanto, basado en los estudios previos, la presente investigación tiene los siguientes dos objetivos: comparar el conocimiento, las concepciones erróneas y la falta de conocimiento sobre el TDAH del cuerpo docente peruano con y sin experiencia docente y analizar las diferencias del conocimiento, las concepciones erróneas y la falta de información entre el cuerpo docente con experiencia y sin experiencia docente sobre TDAH. Y a su vez, explorar la relación entre la puntuación total en el *Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale* (KADDS) y varias características contextuales, por lo cual se utilizaron un conjunto de correlaciones.

## Metodología

### *Participantes*

La muestra estaba compuesta por un total de 264 personas del cuerpo docente peruano. La muestra se dividió en dos grupos. El primer grupo consistía en 112 personas sin experiencia del cuerpo docente; el segundo grupo consistía en 152 personas con experiencia del cuerpo docente. Todas las personas sin experiencia se trataban de mujeres, mientras que del grupo con experiencia 124 eran mujeres y 28 eran hombres. Con respecto a la edad, la media del grupo sin experiencia era de 23 años y 4 meses (SD=1.7), mientras que del grupo con experiencia era de 35 años y 5 meses (SD=6.9). La media de la experiencia docente del grupo con experiencia abarca de 1 a 10 años. 59 personas del grupo sin experiencia tenían formación en educación preescolar, mientras que 53 tenían en escuela primaria.

Tabla 1

*Información demográfica de la muestra del personal docente peruano con y sin experiencia*

	Profesorado sin experiencia		Profesorado en servicio	
	N=112	%	N=152	%
<b>Género</b>				
Mujer	112	100,0	124	81,6
Hombre	0	0,0	28	18,4
<b>Edad</b>				
M	23,4		35,5	
SD	1,7		6,9	
<b>Experiencia docente (en años)</b>				
0	112	100,0	0	0,0
1-10	0	0,0	74	48,7
11-20	0	0,0	55	36,2
21+	0	0,0	23	15,1
<b>Etapas</b>				
Preescolar	59	52,7	46	30,3
Primaria	53	47,0	91	59,9
Secundaria	0	0,0	15	9,9
<b>Educación del profesorado</b>				
Grado	112	100,0	152	100,0
Posgrado	0	0,0	56	36,8
<b>Exposición a menores con TDAH</b>				
Sí	20	17,9	64	42,1
Algunos meses	19	17,0	0	0,0
1 año	0	0,0	29	19,1
2 años	0	0,0	16	10,5
3+	0	0,0	18	9,1
<b>Fuentes de información<sup>a</sup></b>				
Objeto	89	79,5	61	40,1
Libros	83	74,1	86	56,6
TV/radio	48	42,9	133	87,5
Cursos particulares/charlas	14	12,5	100	65,8
Revistas especializadas	0	0,0	20	13,2
Ninguna	2	1,8	5	3,3
<b>Autoeficacia</b>				
Sin preparación	63	56,3	50	32,9
Con algo de preparación	49	43,8	83	54,6
Con preparación	0	0,0	19	12,5

El PES consistía en 46 personas con formación en preescolar, 91 en primaria y 15 en secundaria. Asimismo, 56 (36,8 %) tienen una certificación de posgrado. Sobre la exposición a menores con TDAH, 64 tenían más de un año de experiencia enseñando a una persona sufriendo TDAH, mientras 88 no tenían experiencias con TDAH. Las fuentes principales de información en el PSE eran el objeto y los libros (79,5 % y 74,1 % respectivamente). Mientras que para el PES eran la TV/radio (87,5 %), los cursos particulares/charlas (65,8 %) y los libros (56,6 %). La mayoría de las personas del PSE se sentían con preparación suficiente para enseñar a menores con TDAH. Por otro lado, la mayoría del PES con y sin experiencia con el TDAH se sentían con algo de preparación. Finalmente, la muestra fue seleccionada con el mismo porcentaje de escuelas y universidades públicas y privadas localizadas en áreas urbanas sin desventajas socioeconómicas en Perú, y escuelas en las categorías D y E fueron excluidas de acuerdo con la clasificación socioeconómica del distrito de Lima (Apeim, 2016) (véase Tabla 1).

### **Instrumentos**

*Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale- KADDS* (Sciutto et al., 2000): es una escala de estimación compuesta por 36 ítems para medir el conocimiento y las concepciones erróneas del cuerpo docente sobre el TDAH. Cuenta con las siguientes tres dimensiones: características asociadas (información general sobre la naturaleza, causas y pronóstico del TDAH, 15 ítems); síntomas/diagnóstico del TDAH (9 ítems) y el tratamiento del TDAH (12 ítems). El KADDS utiliza el formato de verdadero, falso y no sé. Este formato hace posible la diferenciación entre el profesorado que no tiene conocimientos y con creencias erróneas (concepciones erróneas).

*The Index of Teaching Stress-ITS* (Greene et al., 1997): es un cuestionario compuesto por 90 ítems dividido en dos secciones. En la Parte A (respuesta del profesorado por las conductas del cuerpo estudiantil), el personal docente calificó el nivel de estrés o frustración en el que encuentran 47 comportamientos problemáticos que se aplica al alumnado con TDAH que se califica. En la Parte B (percepción del profesorado sobre su interacción/autoeficacia), el personal docente tuvo que calificar 43 afirmaciones, las cuales exploraron (a) su percepción sobre el impacto del alumnado con TDAH en el personal docente y su proceso de enseñanza, (b) su sentido de eficacia y satisfacción al trabajar con el alumnado con TDAH, y (c) la naturaleza de las interacciones con otras personas adultas relacionadas con el alumnado con TDAH. La puntuación total que el instrumento arroja se percibe como la suma de la medida de angustia que sufre el profesorado por la presencia de una persona en particular en su aula.

*Autoeficacia*: para medir la autoeficacia de las personas participantes, además de calificar la extensión en la que puedan educar con eficacia a menores con TDAH, se utilizó una escala de Likert de 7 puntos.

*Cuestionario sobre información demográfica*: Las personas participantes proporcionaron información sobre su edad, género, años de experiencia docente y roles de enseñanza. Las personas participantes también indicaron si les han enseñado a menores con TDAH.

### **Procedimiento**

La selección de las personas participantes en el estudio ocurrió por medio de un contacto con las personas responsables de la dirección de las escuelas y universidades seleccionadas. Una vez que se tuvo el contacto, los objetivos del estudio fueron explicados al profesorado sin experiencia y al profesorado en servicio. En una sesión grupal, el PSE y el PES que decidieron participar completaron los cuestionarios en la presencia de la segunda persona creadora de este, si se daba el caso de que se necesitase aclarar dudas relacionadas con la escala. La administración del cuestionario al PSE fue llevado a cabo en el último año del grado durante el último periodo de prácticas, con un rango de un mes a tres meses antes de la graduación. Por otro lado, el PES lo completó en sus respectivas escuelas.

### **Análisis de datos**

Debido a las variables cuantitativas que no tuvieron una distribución normal al usar la Prueba de Kolmogorov-Smirnov, la Prueba U de Mann-Whitney se utilizó para cumplir con nuestro primer y segundo objetivo.; además la Corrección de Bonferroni se aplicó para determinar los niveles de significancia. Asimismo, la magnitud del efecto se calculó a través del *r* de Rosenthal (valores menores de 0.2 representan un tamaño del efecto bajo, 0.3 representa un efecto medio y 0.5 representa un tamaño del efecto alto). Para explorar

la relación de los conocimientos sobre el TDAH y sus características contextuales en el PES y PSE, se utilizaron un conjunto de correlaciones.

## Resultados

### *Trasfondo del cuerpo docente*

En el caso del PSE, el objeto es correlacionado con el conocimiento sobre TDAH ( $r = .272, p < .004$ ). El conocimiento del PES es correlacionado con un posgrado ( $r = .355, p < .001$ ), años de experiencia ( $r = .496, p < .001$ ) y experiencia con menores que sufren TDAH ( $r = .485, p < .001$ ). Adicionalmente, el PES con experiencia sobre TDAH, correlacionado con años de experiencia ( $r = .526, p < .001$ ), exposición a menores con TDAH ( $r = .471, p < .001$ ) y autoeficacia ( $r = .475, p < .001$ ).

### *Comparación del profesorado peruano sin experiencia y el profesorado en servicio*

Los resultados arrojados por el ANOVA revelaron que el PES obtuvo una cantidad significativa de respuestas correctas en comparación con las del PSE (MR=146.17 y MR=113.95, respectivamente) en la escala total,  $U_{(263)} = 6434.00, Z = -3.395, p < .001, r = .21$ , con un tamaño del efecto medio. En la misma línea, el PES obtuvo más respuestas correctas con respecto a la subescala de información general,  $U_{(263)} = 5857.50, Z = -4.356, p < .001, r = .26$ , con un tamaño del efecto medio y en la subescala de tratamiento,  $U_{(263)} = 6907.50, Z = -2.640, p < .008, r = .16$ , con un tamaño del efecto medio. Sin embargo, no se encontró una diferencia significativa en la subescala de síntomas/diagnóstico,  $U_{(263)} = 7958.00, Z = -.915, p < .360, r = .06$  (véase Tabla 2).

En un análisis de los ítems individuales se pudo observar algunas diferencias. El PES obtuvo más respuestas correctas que el PSE en numerosos ítems. Por ejemplo, en el ítem 17 «Síntomas de depresión son encontrados con más frecuencia en menores con TDAH que en menores sin TDAH».  $U_{(263)} = 6704.00, Z = -3.857, p < .001, r = .23$ . El mismo caso se dio en el ítem 22, «Si quienes sufran TDAH pueden demostrar una atención constante a videojuegos o TV por más de una hora, también pueden mantener una atención constante para al menos una hora de clase o tareas».  $U_{(263)} = 5324.00, Z = -6.004, p < .001, r = .37$ . No obstante, en el ítem 34 se encontró un conocimiento más preciso en el PSE, «Intervenciones conductual/psicológica en menores con TDAH se centran principalmente en menores con problemas de desatención».  $U_{(263)} = 6784.00, Z = -3.462, p < .001, r = .21$  (véase Tabla 3).

Sobre las concepciones erróneas, no se encontraron diferencias en la escala total  $U_{(263)} = 7576.00, Z = -1.535, p < .125, r = .09$ ; en las subescalas de información general  $U_{(263)} = 8186.00, Z = -.537, p < .591, r = .03$ ; o de tratamiento  $U_{(263)} = 8043.00, Z = -.799, p < .425, r = .05$ . Sin embargo, el PES obtuvo un número significativo de concepciones erróneas en comparación con el PSE en la subescala de síntomas/diagnóstico,  $U_{(263)} = 5246.50, Z = -5.845, p < .000, r = .36$ , con un tamaño del efecto alto (véase Tabla 2).



Tabla 2

*Estadística descriptiva del profesorado peruano con y sin experiencia en cada subescala*

	Profesorado sin experiencia (N=112)						Profesorado en servicio (N=152)											
	Conocimiento preciso			Concepciones erróneas			Falta de conocimiento			Conocimiento preciso			Concepciones erróneas			Falta de conocimiento		
	MR	SR		MR	SR		MR	SR		MR	SR		MR	SR		MR	SR	
Información general	108,80	12185,50		129,59	14514,00		149,11	16700,50		149,96	22794,50		134,64	20466,00		120,26	18279,50	
Síntomas/diagnóstico	127,55	14286,00		103,34	11574,50		147,86	16560,50		136,14	20694,00		153,98	23405,50		121,18	18419,50	
Tratamiento	118,17	13235,50		128,31	14371,00		146,64	16424,00		143,06	21744,50		135,59	20609,00		122,08	18556,00	
Escala total	113,95	12762,00		124,14	13904,00		150,99	16910,50		146,17	22218,00		138,66	21076,00		118,88	18069,50	

Nota: M= Media; MR= rango de Media; SR= Suma de rangos

En un análisis individual de los ítems se encontraron diferencias. Más concepciones erróneas del PES fue descubierto en algunos ítems. Por ejemplo, en el ítem 16 «El conocimiento actual sobre TDAH sugiere dos grupos de síntomas: uno de desatención y otro consiste en hiperactividad/impulsividad».  $U_{(263)} = 6368.00$ ,  $Z = -5.463$ ,  $p < .000$ ,  $r = .33$ . Sin embargo, en otros ítems se encontraron concepciones erróneas por parte del PSE. Por ejemplo, en el ítem 32 «La mayoría de menores con TDAH muestra un nivel bajo de rendimiento escolar en sus años de educación primaria».  $U_{(263)} = 7008.00$ ,  $Z = -3.420$ ,  $p < .001$ ,  $r = .21$ . El mismo caso se vio en el ítem 36 «Tratamientos para TDAH se centran principalmente en castigos que han probado ser efectivos para reducir los síntomas de TDAH»  $U_{(263)} = 7676.00$ ,  $Z = -3.939$ ,  $p < .000$ ,  $r = .24$  (véase Tabla 3).

Tabla 3

*Las respuestas más comunes, concepciones erróneas y falta de conocimiento sobre el TDAH en el profesorado peruano sin experiencia y el profesorado en servicio*

Nº	Item	Sc	PSE %	PES %	A
<i>Respuestas correctas</i>					
3	Menores con TDAH se distraen frecuentemente con estímulos externos.	S	92,0	85,5	T
21	Para ser diagnosticado con TDAH, síntomas relevantes deben ser exhibidos en uno o más entornos (casa, escuela, etc.)	S	88,4	82,9	T
26	Menores con TDAH tienen frecuentemente dificultades para organizar tareas y actividades.	S	79,5	80,3	T
9	Menores con TDAH están frecuentemente inquietos en sus asientos.	S	74,1	80,3	T
11	Es común que menores con TDAH tengan una autoestima alta o un sentido de grandiosidad.	S	63,4	64,5	F
<i>Concepciones erróneas</i>					
4	Es típico que menores con TDAH sean más obedientes con sus padres que con sus madres.	G	67,0	69,7	T
28	Hay características físicas que pueden ser identificadas por el personal médico (ejemplo, pediatras) para hacer un diagnóstico definitivo del TDAH.	G	50,9	70,4	F
31	Menores con TDAH son distinguidos más fácilmente en comparación con menores normales en un aula que en una situación libre.	G	55,4	55,3	T
24	Un diagnóstico de TDAH hace que la persona diagnosticada sea elegible para educación especial.	G	44,6	57,9	F
23	Reducir el consumo de azúcar o aditivos alimentarios es más efectivo para reducir los síntomas del TDAH.	T	54,5	41,4	F
<i>Falta de conocimiento</i>					
1	La mayoría de las estimaciones sugieren que el TDAH es sufrido por el 15 % de menores de edad escolar.	G	67,9	65,1	F
35	Se ha descubierto que terapia electroconvulsiva son un tratamiento efectivo en casos graves de TDAH.	T	78,6	53,3	F
6	TDAH es más común en familiares directos (madres, padres) de menores con TDAH que en la población general.	G	55,4	44,1	T
15	Efectos secundarios de medicamentos estimulantes utilizados para tratar el TDAH pueden incluir insomnio leve y reducción del apetito.	T	67,0	30,3	T
29	En menores de edad escolar, la incidencia de TDAH en varones y hembras es equivalente.	G	61,6	35,5	F

Nota: Sc= Subescala G= Información General, S= Síntomas/Diagnóstico, T= Tratamiento; A= Respuesta: T= Verdadero, F= Falso

En relación con la falta de conocimiento, el PSE obtuvo una cantidad significativa de falta de conocimiento en la escala total en comparación con el PES (MR=150.99 y MR=118.88, respectivamente),  $U_{(263)} = 6441.50$ ,  $Z = -3.382$ ,  $p < .001$ ,  $r = .21$  con un tamaño del efecto medio. No se encontraron diferencias en la subescala de información general,  $U_{(263)} = 6651.50$ ,  $Z = -3.047$ ,  $p < .002$ ,  $r = .19$ ; o en la subescala de síntomas/diagnóstico,  $U_{(263)} = 6791.50$ ,  $Z = -2.882$ ,  $p < .004$ ,  $r = .18$ ; y tampoco en la subescala de tratamiento,  $U_{(263)} = 6928.00$ ,  $Z = -2.608$ ,  $p < .009$ ,  $r = .16$  (véase Tabla 2).

Por otro lado, se encontraron diferencias en el análisis individual de algunos ítems. La mayoría de estos ítems muestran una mayor falta de conocimientos en el PSE que en el PES. Por ejemplo, en el ítem 7 «Uno de los síntomas en menores con TDAH es que son físicamente crueles con otras personas».  $U_{(263)} = 6552.00$ ,  $Z = -4.307$ ,  $p < .000$ ,  $r = .27$ . El mismo caso se obtuvo en el ítem 15 «Efectos secundarios de medicamentos estimulantes utilizados para tratar el TDAH pueden incluir insomnio leve y reducción del apetito».  $U_{(263)} = 5388.00$ ,  $Z = -5.904$ ,  $p < .000$ ,  $r = .36$ . Así como también en el ítem 20 «En casos graves de TDAH, la medicación es utilizada con frecuencia antes de intentar con otras técnicas de modificación de comportamiento».  $U_{(263)} = 6448.00$ ,  $Z = -4.214$ ,  $p < .000$ ,  $r = .26$ . Sin embargo, en el ítem 25 «Medicamentos estimulantes son los medicamentos más comunes en el tratamiento de menores con TDAH».  $U_{(263)} = 6592.00$ ,  $Z = -3.694$ ,  $p < .000$ ,  $r = .22$ , se encontró una falta de conocimiento mayor en el PES que en el PSE (véase Tabla 3).

### ***Comparación entre el profesorado peruano en servicio con y sin experiencia docente sobre TDAH.***

Para llevar a cabo nuestro segundo objetivo, comparamos las puntuaciones del KADDS del PES con experiencia docente en menores con TDAH ( $n=64$ ) y el PES sin experiencia docente en menores con TDAH ( $n=88$ ). Para comparar la relación entre el estrés y la experiencia docente de enseñar menores con TDAH del PES se utilizó la Prueba U de Mann-Whitney. El PES que tiene experiencia con menores que sufren TDAH obtuvo un nivel más alto de estrés al enseñar ( $U_{(263)} = 255.50$ ,  $Z = -4.321$ ,  $p < .001$ ,  $r = .27$ ). Por otro lado, también tienen un sentido de autoeficacia más alto al enseñar a menores con TDAH ( $U_{(263)} = 1169.50$ ,  $Z = -6.349$ ,  $p < .001$ ,  $r = .39$ ).

En relación con las puntuaciones de KADDS, los resultados muestran que el PES que tiene experiencia sobre TDAH tiene un conocimiento más preciso en la puntuación total ( $U_{(263)} = 1169.00$ ,  $Z = -6.002$ ,  $p < .001$ ,  $r = .37$ ) que el PES sin tener experiencia sobre TDAH, así como en la subescala de información general ( $U_{(263)} = 1630.50$ ,  $Z = -4.460$ ,  $p < .001$ ,  $r = .27$ ), en la subescala de síntomas/diagnóstico ( $U_{(263)} = 1142.00$ ,  $Z = -6.323$ ,  $p < .000$ ,  $r = .39$ ) y en la subescala de tratamiento ( $U_{(263)} = 1501.00$ ,  $Z = -4.768$ ,  $p < .001$ ,  $r = .29$ ).

El profesorado en servicio sin tener experiencia en TDAH obtuvo más concepciones erróneas en la subescala de síntomas/diagnóstico ( $U_{(263)} = 1906.50$ ,  $Z = -4.627$ ,  $p < .001$ ,  $r = .28$ ) que el profesorado con la experiencia.

Por último, el PES que no tiene experiencia en TDAH obtuvo una mayor falta de información en la escala total ( $U_{(263)} = 1273.50$ ,  $Z = -5.697$ ,  $p < .001$ ,  $r = .35$ ) que el profesorado con la experiencia, igualmente, en la subescala de información general ( $U_{(263)} = 1431.50$ ,  $Z = -5.203$ ,  $p < .001$ ,  $r = .32$ ), en la subescala de síntomas/diagnóstico ( $U_{(263)} = 1219.00$ ,  $Z = -6.145$ ,  $p < .001$ ,  $r = .38$ ) y la subescala de tratamiento ( $U_{(263)} = 1778.00$ ,  $Z = -3.827$ ,  $p < .001$ ,  $r = .24$ ).

## Discusión y conclusiones

El presente estudio compara el conocimiento, las concepciones erróneas y la falta de conocimiento del personal docente peruano con y sin experiencia docente sobre TDAH. Y al mismo tiempo, una comparación de las diferencias entre el PES que tiene o no experiencia sobre el TDAH. Además, el estudio también explora la relación entre la puntuación total del KADDS y varias características contextuales.

Nuestras conclusiones indican que el PES tuvo una mayor cantidad de respuestas correctas que el PSE en la puntuación total, en relacionada con las subescalas de información general y de tratamiento. Este patrón de resultados corresponde con los resultados de investigaciones internacionales sobre conocimiento en TDAH (Anderson et al., 2012; Bekle, 2004; Jarque, & Tárraga, 2009; Jerome et al., 1999; Kos et al., 2004; Sciutto et al., 2016; Soroa et al., 2016; Weyandt et al., 2009).

Sin embargo, el PES obtuvo una cantidad significativa de concepciones erróneas en comparación con el PSE en las subescala de síntomas/diagnóstico. En contraste, el PSE obtuvo un resultado mayor sobre la falta de conocimiento en la escala total. En general, tanto el conocimiento del PES como el del PSE sobre el TDAH es insuficiente. Este hecho también ha sido demostrado en numerosos estudios (Anderson et al., 2012; Akram et al., 2009; Jarque, & Tárraga, 2009; Kos et al., 2004). El objeto del PSE está correlacionado con el conocimiento sobre TDAH, de la misma forma que en el estudio de Kos et al (2004). Al igual que en diversos estudios (Jarque, et al., 2007; Jerome et al., 1994; Kos et al., 2004; Sciutto et al., 2000), nuestras conclusiones nos muestran que el conocimiento del PES está correlacionado con posgrados, años de experiencia y la exposición a menores con TDAH. Asimismo, que la autoeficacia está correlacionada con años de experiencia y exposición a menores con TDAH; Jarque and Tárraga (2009) y Sciutto et al., (2000) encontraron relaciones similares. Por otra parte, este estudio descubrió que el PES siente un mayor nivel de estrés al enseñar menores con TDAH, lo cual coincide con otros estudios (Bussing et al., 2002; Greene et al, 1997, 2002; Kyriacou, & Chien, 2009).

Ambos grupos tienen una puntuación similar en cuanto a respuestas correctas. Por ejemplo, en aquellas relacionadas con la idea de que *menores con TDAH se distraen frecuentemente con estímulos externos*. Ambas muestras tienen un conocimiento acertado en alrededor del 90 %. En torno al 85 % sabía que *síntomas relevantes deben ser exhibidos en dos o más entornos*. También, más o menos el 80 % está consciente de que *menores con TDAH tienen frecuentemente dificultades para organizar tareas y actividades*. Aproximadamente el 75 % de los dos grupos conoce sobre la hiperactividad y, por consecuencia, que *menores con TDAH están frecuentemente inquietos en sus asientos*. Alrededor del 60 % tanto del PES como del PSE saben que *es común que menores con TDAH tengan una autoestima alta o un sentido de grandiosidad* (APA, 2014). Sin embargo, se encontró diferencias en ítems individuales. En algunos ítems, el Profesorado en servicio tenía una mayor cantidad de respuestas correctas que el Profesorado sin experiencia. Por ejemplo, el PES reconoce que *síntomas de depresión son encontrados con más frecuencia en menores con TDAH que en menores sin TDAH*.

En relación con las concepciones erróneas, nuestro estudio demostró que las concepciones erróneas del profesorado peruano son las mismas que se identificaron en otros estudios, como los provenientes de EE. UU. (Bekle, 2004; Canu, & Mancil, 2012; Graczyk et al., 2005; Jerome, et al., 1994; Piccolo-Torsky, & Waishwell, 1998; Hepperlen, et al., 2002; Snider, et al., 2003) y otros países (Alkahtani, 2013; Akram et al., 2009; Bekle, 2004; Brook et al., 2000; Ghanizadeh et al., 2006 ; Havey, 2007; Holst,

2008; Hong, 2008; Jarque, et al., 2007; Kos et al., 2004; Nur & Kavakci, 2010; Syed & Hussein, 2010; West et al., 2005). Una de las concepciones erróneas es la creencia general de que *reducir el consumo de azúcar es más efectivo para reducir los síntomas del TDAH*. El 50 %, tanto del PES como del PSE tuvieron esta respuesta incorrecta. Durante los años de investigación, esta concepción errónea todavía se encuentra entre las más comunes en relación con el tratamiento de TDAH. Sin embargo, no existe un argumento científico que pruebe la influencia de la dieta entre las causas de TDAH, o que un cambio en la dieta pueda influenciar la severidad de los síntomas (DuPaul, & Stoner, 2003; Ghanizadeh et al., 2006; Jerome et al., 1994; Perold et al., 2010; Scitutto et al., 2000; West et al., 2005). Otra concepción errónea común está relacionada con que *es típico que menores con TDAH sean más obedientes con sus padres que con sus madres* y, en efecto, existe una clasificación sistemática de que se presenta una manifestación más baja de síntomas con los padres que con las madres (DuPaul, Barkley, & Connor, 1998; Tallmadge, & Barkley, 1983). Por lo tanto, hay razones para tener esta concepción errónea; un motivo es, por ejemplo, la falsa creencia de que madres trabajadoras pueden sentir más presión, y por lo tanto tienden a tener más nervios y ponen más restricciones en los menores, lo cual hace que se incrementen los síntomas (Webster-Stratton, & Hammond, 1997). Otra posible razón es que las madres hablan con más frecuencia con la familia, repiten las instrucciones numerosas veces, o incluso utilizan el cariño para que cumplan con sus obligaciones. Por otra parte, los padres no solo hacen lo puesto, sino también imponen una disciplina más seria y directa (Barkley, 2014). Sin embargo, existen diferencias entre los ítems del PES y el PSE. Por ejemplo, el profesorado en servicio demostró una mayor cantidad de concepciones erróneas que el profesorado sin experiencia. Como es el caso en el que el PES demostró una mayor concepción errónea acerca del conocimiento más reciente sobre el TDAH, que se refiere a *dos grupos de síntomas: uno de desatención y otro consiste en hiperactividad/impulsividad* (APA, 2014, DuPaul et al., 1997). El PSE tiene más concepciones erróneas que el PES sobre *el nivel bajo de rendimiento escolar en los años de educación primaria de menores con TDAH* (DuPaul, & Stoner, 1994). El PSE tiene la creencia errónea de que *Tratamientos para TDAH se centran principalmente en castigos que han probado ser efectivos para reducir los síntomas de TDAH* (DuPaul & Stoner, 1994). Estos descubrimientos pueden ser explicados porque el PES recibió una formación universitaria años antes que el PSE y, en muchos casos, una formación sobre TDAH no existía en el currículo.

En el estudio se encontraron numerosas lagunas en el conocimiento tanto del profesorado sin experiencia como en el profesorado en servicio. Por ejemplo, más del 65 % del profesorado no tiene conocimientos sobre la *alta incidencia de TDAH*. Este hecho puede asombrar si se tiene en cuenta la amplia investigación que existe sobre el tema (Criado-Álvarez & Romo-Barrientos, 2003; Polanczyk et al., 2007; Polanczyk et al., 2015; Saavedra-Castillo, 2001). La mayoría del PSE y casi el 50 % del PES no sabían que *la terapia electroconvulsiva no es siquiera efectiva en casos graves*. Otra falta de conocimiento es sobre *la relación entre la familia y la transmisión del trastorno*, otro hecho que sorprende debido a la gran cantidad de investigaciones científicas sobre este aspecto (Bralten et al., 2013; Cortese, 2012; Song et al., 2009; Stergiakouli et al., 2015; Thapar et al., 2007). Además de que la mayoría del profesorado sin experiencia no conoce *los efectos secundarios de medicamentos estimulantes utilizado en el tratamiento de TDAH*. Finalmente, hubo numerosas diferencias en diversos ítems entre ambos grupos. En general, el profesorado sin experiencia tuvo más lagunas sobre el conocimiento del tema en comparación con el profesorado en servicio. Por ejemplo, el PSE no era consciente de la idea de que «Uno de los síntomas en menores con TDAH es que son físicamente crueles con otras personas», tampoco tenía conocimiento sobre el hecho de

que «efectos secundarios de medicamentos estimulantes utilizados para tratar el TDAH pueden incluir insomnio leve y reducción del apetito» (DuPaul et al., 1998), o sobre el uso de medicamentos en casos graves antes del uso de otra técnica de tratamiento (Jensen et al., 2001).

No obstante, una cantidad mayor del profesorado en servicio que del profesorado sin experiencia no era consciente del hecho de que medicamentos estimulantes son los más comunes al tratar menores con TDAH (DuPaul, et al, 1998). En conclusión, tanto el conocimiento del PSE como el del PES era insuficiente. Sin embargo, ambos grupos mostraron un mayor conocimiento en la subescala de síntomas/diagnóstico. Pese a todo, todavía existen concepciones erróneas y lagunas en el conocimiento relacionadas con ejes centrales del TDAH.

Nuestros datos mostraron una correlación positiva entre el conocimiento sobre el TDAH y la sensación de autoeficacia, tanto en el PES como en el PSE, lo mismo se ve en estudios hechos en diferentes países (Alkahtani, 2013; Blotnicky-Gallant et al., 2015; Jarque et al., 2007; Sciutto et al., 2000; Sciutto et al., 2016; Soroa et al., 2016; Weyandt et al., 2009), lo cual no resulta extraño, ya que las variables de esta demografía socioeconómica puede constituir diferentes fuentes de información sobre el TDAH (Sciutto et al., 2016). Dicho esto, otros estudios no han encontrado una relación entre el conocimiento sobre el TDAH y la experiencia profesional (Jarque & Tárraga, 2009; Poznanski, Hart, & Cramer, 2018).

Nuestro trabajo demuestra que el profesorado en servicio que también tiene experiencia con menores que sufren TDAH son los que tienen una mayor sensación de autoeficacia, aunque también manifiestan un mayor nivel de estrés, como se ha visto en otros estudios (Choi, 2017; Greene et al., 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Esto es posiblemente porque la experiencia directa con menores que sufren TDAH durante muchos años hace que las dificultades a las que se enfrentan en sus clases sean más realistas. Experiencia previa sobre la educación en menores con TDAH hace que se sientan más competentes al enseñar en un aula, pero al mismo tiempo también con un mayor estrés porque están conscientes de las dificultades diarias a las que tienen que enfrentarse.

### ***Limitaciones y futuras líneas de investigación***

Nuestros resultados destacan la necesidad urgente de la formación de ambos grupos, tanto en PES como en PSE, para ampliar sus conocimientos sobre el TDAH. Además, nuestro estudio revela la influencia de variables socioeconómicas en este proceso. No obstante, numerosas limitaciones que pueden afectar el alcance de los resultados deben ser mencionadas. Una de las limitaciones principales es la selección del profesorado, usamos una muestra por conveniencia proveniente de la ciudad de Lima (Perú), así que, por esta razón, los resultados no pueden generalizarse a todo el país. En estudios futuros, sería interesante examinar otras áreas y ciudades de Perú para generalizar y confirmar los resultados. Otra limitación es el hecho de que los expedientes académicos del profesorado no fueron considerados en el estudio, es posible que el profesorado con una puntuación alta pueda tener también un conocimiento más amplio sobre el TDAH. Otra posible limitación está relacionada con la escala aplicada, la escala con respuesta cerrada proporciona una vista superficial del conocimiento y las creencias del profesorado. Asimismo, las diferentes consecuencias sobre las concepciones erróneas deberían ser investigadas y comparadas con la falta de información.

### **Implicaciones para la práctica**

A pesar de las restricciones antes mencionadas, nuestros descubrimientos tienen repercusiones educativas importantes. Este estudio ofrece información importante sobre la diferencia entre lo que el profesorado conoce y lo que conoce de forma errónea. Además, este estudio coincide con otros sobre las concepciones erróneas, lo que demuestra que estas concepciones son resistentes al cambio a pesar del tiempo transcurrido. Un ejemplo de esto es la antigua concepción errónea sobre la creencia de que la reducción del azúcar y los aditivos en la dieta pueden disminuir el TDAH. Por otra parte, la falta de conocimiento puede hacer que el profesorado mantenga las concepciones erróneas y que esto pueda resultar en una mayor difusión de información incorrecta. Por esto, es necesaria la existencia de más estudios empíricos que refuten este conocimiento erróneo.

### **Referencias**

- Akram, G., Thomson, A. H., Boyter, A. C., & McLarty, M. (2009). ADHD and the role of medication: Knowledge and perceptions of qualified and student teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 423–436. <https://doi.org/10.1080/08856250903223088>
- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology*, 4(12), 963-969. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.412139>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM5. [Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Médica Panamericana.
- Anderson, D. L., Watt, S. E., & Shanley, D. C. (2017). Ambivalent attitudes about teaching children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioral Difficulties*, 22, 4, 332-349 <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1298242>
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49, 511–525. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>
- Apeim, (2016). Niveles Socioeconómicos, Lima 2016 [Socioeconomic Levels, Lima 2016]. Retrieved from [http://www.apecim.com.pe/wpp/content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2016.pdf](http://www.apeim.com.pe/wpp/content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2016.pdf)
- Arnett, A. B., MacDonald, B., & Pennington, B. F. (2013). Cognitive and Behavioral Indicators of ADHD Symptoms Prior to School Age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(12). <https://doi.org/10.1111/jcpp.12104>
- Barbarelli, W., & Olsen, R. (1998). An ADHD educational intervention for elementary schoolteachers: A pilot study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19, 94-100. <https://doi.org/10.1097/00004703-199804000-00006>
- Barkley, R. A. (Ed.). (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.

- Barkley, R.A. (2011). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Paidós.
- Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7, 151-161. <https://doi.org/10.1177/108705470400700303>
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30, 3-21 <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>
- Bralten, J., Franke, B., Waldman, I., Rommelse, N., Hartman, C., Asherson, ... Arias-Vásquez, A. (2013). Candidate genetic pathways for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) show association to hyperactive/impulsive symptoms in children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(11), 1204-1212. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.08.020>
- Brook, U., Watenberg, N., & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling*, 40, 247-252. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(99\)00080-4](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(99)00080-4)
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-254.
- Bryne, B.M. (1994). Burnout: Testing the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 643-673.
- Bussing, R., Gary, F., Leon, C, Garvan, C., & Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorder*, 27, 327-339.
- Bussing, R., Schoenberg, N., & Perwien, A. (1998). Knowledge and information about ADHD: Evidence of cultural differences among African-American and white parents. *Social Science & Medicine*, 46, 919-928. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(97\)00219-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00219-0)
- Canals, J., Morales-Hidalgo, P., Jané, M.C., & Domènech, E. (2018). ADHD prevalence in Spanish Preschoolers: Comorbidity, Socio-demographic Factors, and Functional Consequences. *Journal of Attentional Disorders*, 22, 2, 143-153. <https://doi.org/10.1177/1087054716638511>
- Canu, W., & Mancil, E. (2012). An examination of teacher trainees' knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health*, 4, 105-114. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9071-3>
- Choi, Y-S. (2017). Assessment of Elementary Teachers' Knowledge about ADHD, Attitude, Stress Level and intention to Inclusion Education. *Journal of Digital Convergence*, 15, 5, 363-372. <https://doi.org/10.14400/JDC.2017.15.5.363>



- Cortese, S. (2012). The neurobiology and genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): what every clinician should know. *European journal of paediatric neurology*, 16(5), 422-433.
- Criado-Alvarez, J.J., & Romo-Barrientos, C. (2003). Variability and tendencies in the consumption of methylphenidate in Spain. An estimation of the prevalence of attention deficit hyperactivity disorder. *Revista Neurología*, 37(9), 806-10.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (1994). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*. The Guilford Press.
- DuPaul, G. J., Barkley, R.A. & Connor, D.F. (1998). Stimulants. In R.A. Barkley, *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.) (pp. 510-551). The Guilford Press.
- DuPaul, G. J., Power, T.J., Anastopoulos, A.D., Reid, R., McGoey, K.E. & Ikeda, M. J. (1997). Teacher ratings of attention deficit hyperactivity disorder symptoms: Factor structure and normative data. *Psychological Assessment*, 9, 436-444.
- DuPaul, G., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the Schools: assessment and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M., & Moeini, S. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counselling*, 63, 84-88. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>
- Graczyk, P. A., Atkins, M. S., Jackson, M. M., Letendre, J. A., KimCohen, J., Baumann, B. L., et al. (2005). Urban educators' perceptions of interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders*, 30, 95-104
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239-259.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79-89.
- Havey, J. M. (2007). A comparison of Dutch and US teachers' perceptions of the incidence and management of ADHD. *School Psychology International*, 28 (1), 46-52. <https://doi.org/10.1177/0143034307075679>
- Hepperlen, T. M., Clay, D. L., Henly, G. A., & Barké, C. R. (2002). Measuring teacher attitudes and expectations toward students with ADHD: Development of the test of knowledge about ADHD (KADD). *Journal of Attention Disorders*, 5, 133-142. <https://doi.org/10.1177/108705470200500301>
- Herbert, J., Crittenden, K., & Dalrymple, K. (2004). Knowledge of Social Anxiety Disorder Relative to Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Educational Professionals. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 366-372. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_18](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_18)
- Hinshaw, S. P. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Controversy, Developmental Mechanisms, and Multiple Levels of Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14, 291-316. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917>

- Holst, J. (2008). Danish teachers' conception of challenging behaviour and DAMP/ADHD. *Early child development and care*, 178(4), 363-374.
- Hong, Y. (2008). Teachers' perceptions of young children with ADHD in Korea. *Early Child Development and Care*, 178, 399-414. <https://doi.org/10.1080/03004430701321829>
- Jarque, S., & Tárrega, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 517-529.
- Jarque, S., Tárrega, R. & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19, 585-590.
- Jensen, P. S., Hinshaw, S. P et al. (2001). Findings from the NIMH Multimodal Treatment Study of ADHD (MTA): Implications and applications for primary care providers. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 22, 60-73.
- Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 563-567.
- Jerome, L., Washington, P., Laine, C. J., & Segal, A. (1999). Graduating teachers' knowledge and attitudes about attention-deficit/hyperactivity disorder: A comparison with practicing teachers. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 44(2), 192.
- Kos, J., Richdale, A., & Jackson, S. (2004). Knowledge about attention deficit hyperactivity disorder: A comparison of in-service and pre-service teachers. *Psychology in the Schools*, 41, 517-526. <https://doi.org/10.1002/pits.10178>
- Kyriacou, C., & Chien, P. Y. (2009). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *The Journal of Educational Enquiry*, 5(2).
- Lamude, K.G., Scudder, J., & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher Type-A behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 597-610.
- Lawrence, K., Estrada, R. D., & McCormick, J. (2018). Teachers' experiences with and perceptions of students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 141-148. <https://doi.org/10.1016/J.PEDN.2017.06.010>
- Ley General de Educación [General Education Law] N° 28044 (2003). Normas Legales, Ministerio de Educación de Perú. Diario el Peruano N° 8437.
- Norvilitis, J. M., & Fang, P. (2005). Perceptions of ADHD in China and the United States: A preliminary study. *Journal of Attention Disorders*, 9, 413-424. <https://doi.org/10.1177/1087054705281123>
- Nur, N., & Kavakci, O. (2010). Elementary school teachers' knowledge and attitudes related to attention deficit hyperactivity disorder. *Health MED*, 4(2), 350-355. Retrieved from: <http://www.healthmedjournal.com/articles.htm>
- Perold, M., Louw, C., & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education*, 30, 457-473.

- Piccolo-Torsky, J., & Waishwell, L. (1998). Teachers' knowledge and attitudes regarding attention deficit disorder. *ERS Spectrum*, 16(1), 36-40.
- Pierrehumbert, B., Bader, M., Thévoz, S., Kinal, A., & Halfon, O. (2006). Hyperactivity and attention problems in a Swiss sample of school-aged children: effects of school achievement, child gender, and informants. *Journal of attention disorders*, 10(1), 65-76.
- Pliszka, S. R. (2000). Patterns of psychiatric comorbidity with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 525-540.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942>
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., & Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., & Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Rogers M. & Tannock, R. (2018). Are Classrooms meeting the basic psychological needs of children with ADHD symptoms? A self-determination theory perspective. *Journal of Attentional Disorders*, 22, 14, 1354-1360. <https://doi.org/10.1177/1087054713508926>
- Saavedra-Castillo, A. (2001). Comorbilidad en dependencia a sustancias. *Psicoactiva*, 19, 63-103.
- Salas, E. P., Vegas, J.M., Bolaños, F., León, Ú.D., & Vallejos, C. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva – Balance y perspectivas. [Basic special education. Evaluation and perspectives]*. Ministerio de Educación.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Bender Frank, A. S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37, 115-122. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<115:AID-PITS3>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115:AID-PITS3>3.0.CO;2-5)
- Sciutto, M.J., Terjesen, M.D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., ... Rossouw, J. (2016). Cross-National Comparisons of Teachers' Knowledge and Misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.1037/ipp0000045>
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy and work engagement among Italian school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-304.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimension of teacher self-efficacy and relation with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn-out. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524
- Snider, V., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24, 46-56.
- Song, E.Y., Paik, K.C., Kim, H.W., & Lim, M.H. (2009). Association between catechol-O-methyltransferase gene polymorphism and attention-deficit hyperactivity disorder in Korean population. *Genetic Testing and Molecular Biomarkers*, 13(2), 233-236. <https://doi.org/10.1089/gtmb.2008.0110>
- Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 2, 205-226. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14023>
- Stergiakouli, E., Martin, J., Hamshere, M. L., Langley, K., Evans, D. M., St Pourcain, B., ... & Smith, G. D. (2015). Shared genetic influences between attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) traits in children and clinical ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(4), 322-327. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.01.010>
- Stormont, M. (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools*, 38, 521 -531.
- Syed, E.K., & Hussein, S.A. (2010) Increase in Teachers' Knowledge About ADHD After a Week-Long Training Program, A Pilot Study. *Journal of Attention Disorders*, 13(4), 420-423. <https://doi.org/10.1177/1087054708329972>
- Tallmadge, J., & Barkley, R.A. (1983). The interactions of hyperactive and normal boys with their mothers and fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 565-579.
- Thapar, A., Langley, K., Asherson, P., & Gill, M. (2007). Gene-environment interplay in attention-deficit hyperactivity disorder and the importance of a developmental perspective. *The british Journal of Psychiatry: The journal of mental science*, 190, 1-3.
- Tirado, B.C., Salirrosas, C., Armas, L., & Asenjo, C. (2012). Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo, Perú. *Revista de Neuropsiquiatría*, 75(3), 77-84.
- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 3, 184-196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Vereb, R., & DiPerna, J. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD, & treatment acceptability: An initial investigation. *School Psychology Review*, 33, 421-428. <https://doi.org/10.1177/074193250302400105>
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65 (1), 93.

West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International*, 26, 192-208. <https://doi.org/10.1177/0143034305052913>

**Fecha de recepción:** 29/07/2019

**Fecha de revisión:** 15/10/2020

**Fecha de aceptación:** 22/12/2020



## MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### How to cite this article:

Méndez Ramírez, O. (2021). Capital social y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio de caso en la ciudad de Torreón, México. *MLS Educational Research*, 5(1), 47-60. doi: 10.29314/mlser.v5i1.358.

## CAPITAL SOCIAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE TORREÓN, MÉXICO

Oswaldo Méndez Ramírez

Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

[oswaldos19@hotmail.com](mailto:oswaldos19@hotmail.com) · <https://orcid.org/0000-0002-9815-4221>

**Resumen.** El presente manuscrito parte de una visión teórica estructural/ funcionalista. Particularmente se enfoca en el análisis del concepto de capital social. Tiene como objetivo dar a conocer cómo los recursos de capital social que poseen las familias de estudiantes de tercero de secundaria, en la ciudad de Torreón, México, afectan el rendimiento escolar de éstos. Es un estudio de tipo cuantitativo: descriptivo/ correlacional. Se realizaron pruebas de correlación de Pearson y Spearman; y se aplicaron modelos de regresión lineal para identificar variables predictoras para explicar la variable dependiente: rendimiento escolar (promedio general de calificaciones). El estudio se realizó en la escuela secundaria técnica #1 de la ciudad de Torreón, Coahuila, México. La aplicación de cuestionarios se realizó entre los meses de mayo y junio del 2017. La muestra fue de 130 estudiantes (n=130) y se aplicó única y exclusivamente a estudiantes de tercer año. Los hallazgos permiten encontrar correlaciones entre las variables del alumno, el alumno y la familia; la familia y la sociedad. Se identificó que existen correlaciones significativas entre el rendimiento escolar y el número de veces que el alumno ha cambiado de escuela; si el alumno recibe ayuda de sus maestros para hacer tareas; la percepción que tengan los padres sobre el rendimiento escolar del alumno; problemas escolares a nivel de suspensión escolar del alumno y la confianza hacia los maestros, entre otras.

**Palabras clave:** Capital social, capital familiar, rendimiento escolar, estudiantes de educación secundaria

## SOCIAL CAPITAL AND SCHOOL PERFORMANCE IN SECONDARY STUDENTS. CASE STUDY IN THE CITY OF TORREÓN, MEXICO

**Abstract.** This manuscript starts from a structural / functionalist theoretical vision. Particularly it focuses on the analysis of the concept of social capital. Its objective is to show how the resources of social capital

that the families of secondary school students have, in the city of Torreón, Mexico, affect their school performance. It is a quantitative study: descriptive / correlational. Pearson and Spearman correlation tests were performed; and linear regression models were applied to identify predictive variables to explain the dependent variable: school performance (overall grade point average). The study was conducted in technical secondary school # 1 in the city of Torreón, Coahuila, Mexico. The questionnaires were applied between the months of May and June of 2017. The sample was 130 students (n = 130) and was applied only and exclusively to third-year students. The findings allow correlations between the variables of the student, the student and the family; The family and society. It was identified that there are significant correlations between school performance and the number of times the student has changed schools; if the student receives help from their teachers to do homework; the parents' perception of the student's school performance; school problems at the level of student suspension and trust in teachers, among others.

**Keywords:** Social Capital, family capital, school performance, high school students.

## Introducción

La discusión del tema se centra en el análisis de dos grandes variables que se correlacionan mutuamente para explicar fenómenos escolares: capital social y rendimiento académico. Con respecto al capital social, Coleman (1988), ya había adelantado algunas explicaciones que consideraban que el capital social interno (capital familiar) disponible en una familia deriva de una estructura sólida interna y tiene una influencia significativa en el logro escolar de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, estudiantes que forma parte de una familia poseedora de altos niveles de capital social tiene menos posibilidades de fracasar dentro del sistema educativo y tiene más posibilidades de alcanzar sus metas, que aquel que vive bajo el techo de una familia de pobre capital social.

Las aproximaciones al concepto *rendimiento escolar* tienen fundamento conceptual con el paradigma de la calidad educativa. Las tendencias actuales de los sistemas educativos (particularmente de los países miembros de la OCDE) de medir los logros escolares de los estudiantes a través de las pruebas de estándares internacionales (pruebas estandarizadas) son un indicador en la formación de criterios sobre el rendimiento escolar reflejado en habilidades de lectura (idioma español para el caso de México) y competencias para el uso funcional de las matemáticas<sup>1</sup>. En esta investigación se optó por considerar como variable dependiente a la unidad analítica más inmediata de la cual dispone un profesor de aula para determinar el rendimiento escolar; a saber, la nota escolar (*calificación en acta*).

Múltiples investigaciones relacionan el capital social con otros fenómenos y encuentran explicaciones varias para establecer las causas y los efectos de estos. En consecuencia, se han desarrollado estudios que explican cómo el capital social incide sobre las posibilidades de deserción escolar, el capital familiar y humano, el desarrollo

---

<sup>1</sup> A partir del 2015, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), establecieron el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). El plan, sustituyó a las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y EXCALE. El PLANEA funciona bajo los mismos principios de evaluación utilizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la aplicación de pruebas de estándares internacionales (pruebas estandarizadas, PISA) y evalúa el logro de aprendizaje en las áreas de comprensión lectora y matemáticas.



comunitario, la construcción de democracias, entre otros (Coleman, 1988; Teachman; Kathleen & Karen; 1996; Teachman, Kathleen & Karen, 1997; Kliksberg, 1999; Putnam, 2000; Banco Mundial, 2004).

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer cómo los recursos de capital social interno (capital familiar) que poseen las familias de estudiantes de tercero de secundaria, en la ciudad de Torreón, México, afectan el *rendimiento escolar* de éstos. Es un estudio de tipo cuantitativo, de corte transversal /correlacional. Se realizaron pruebas de correlación de Pearson y Spearman y se aplicaron modelos de regresión lineal para identificar variables predictoras y poder explicar la variable dependiente: *rendimiento escolar* (promedio general de calificaciones). El estudio se realizó en la escuela secundaria técnica #1 de la ciudad de Torreón, Coahuila, México. La aplicación de cuestionarios se realizó entre los meses de mayo y junio del 2017. La muestra fue de 130 estudiantes (n=130) y se aplicó única y exclusivamente a estudiantes de tercer año.

Los primeros hallazgos permiten encontrar correlaciones entre las variables del alumnado, la familia, la sociedad. Se identificó que existen correlaciones significativas entre el rendimiento escolar y el número de veces que los alumnos han cambiado de escuela; si reciben ayuda de sus maestros para hacer tareas; la percepción que tengan los padres sobre el rendimiento escolar de los alumnos; problemas escolares a nivel de suspensión escolar y la confianza que se les tenga a los maestros. Resultados que coinciden con otras investigaciones realizadas con estudiantes y sus logros escolares (Coleman, 1988; Wilson, 1994; Jonsson & Gahler, 1997; Hall, 1999; Kliksberg, 1999, 2000; Putnam, 2000; Aldridge, Halpern & Fitzpatrick, 2002).

### **Capital social: algunos fundamentos**

#### ***Conceptualización del capital social***

Para ubicar el capital social en alguna dimensión analítica se puede acudir a dos enfoques: el *individual* y el *estructural*. En el primero es posible identificar definiciones centradas en habilidades, conocimientos, valores, actitudes y normas del sujeto; en el segundo se apela a la posesión de recursos y de las formas de manejarlos a favor de un grupo, clase, o comunidad por medio de normas, redes y relaciones. Desde ambas perspectivas se asume la existencia de capital<sup>2</sup> o varios tipos de capitales (Tabla 1).

*¿Cuántos tipos de capital existen?*

Coleman distinguía la existencia de tres tipos de capital: el capital físico, el capital humano y el capital social (Coleman, 1988: 100-101). El primero, creado para llevar a cabo cambios en cosas materiales que faciliten la producción; el segundo creado para generar cambios en los individuos adquiriendo habilidades y capacidades que los hagan capaces de actuar en diferentes direcciones; y el tercero trae consigo cambios en las relaciones dentro de las personas para que se facilite la acción. Aldridge *et al.*, (2002, p. 13) señalan que el capital puede tomar en total seis formas:

el capital físico, incluye plantas, maquinaria y otros recursos; el capital natural, aire limpio, el agua y otros recursos naturales; el capital humano, incluyendo conocimientos, habilidades y competencias; el capital social [el autor no aporta definición]; el capital cultural, incluye la familiaridad con la cultura de la sociedad y la habilidad de entender y usar el lenguaje, y; el

---

<sup>2</sup> La raíz del concepto capital está en la teoría económica. Según el diccionario de las ciencias sociales, el capital es definido como: “una acumulación de mercancías o de abundancia usados para la producción de otros bienes y servicios, antes que para el uso inmediato o personal. El capital es central para un sistema económico capitalista” (Driscoll y Parkinson 2010), [traducción propia].

capital financiero, utilizado para consolidar, adquirir o invertir en otras formas de capital (Aldridge *et al*, 2002, p,13).

Según el Banco Mundial (citado por Kliksberg, 1999) existen cuatro tipos de capital: el capital natural; constituido por los recursos naturales que posee cada país; el capital construido; que es generado por el individuo y que incluye bienes de capital financiero, infraestructura y otros; el capital humano; determinado por los grados de educación, salud y nutrición de la población; y el capital social. Frente a las múltiples propuestas teóricas y político institucionales que sugieren la existencia de diversos tipos de capital y su utilidad, la pregunta inevitable es acerca de lo que en realidad se debe de entender por capital social.

*¿Qué es el capital social?*

Retomando a Coleman, precursor de la discusión sobre dicho concepto en el mismo seno de la sociología norteamericana, en *Social capital in the creation of human capital*, Coleman establece lo siguiente:

Si iniciamos con una teoría de la acción racional, en la que cada actor tiene control sobre ciertos recursos e intereses en ciertos recursos y eventos, entonces capital social constituye un tipo particular de recurso disponible para un actor. *Capital social es definido por su función* [énfasis añadido]. No es una entidad sola, sino una variedad de entidades diferentes, con dos elementos en común: todas ellas están formadas de algún aspecto de las estructuras sociales, y ellas facilitan ciertas acciones de los actores –sean personas o actores corporativos- dentro de la estructura (Coleman 1988, p, 98), [Traducción propia].

Uno de los propósitos de Coleman en dicho documento era presentar al capital social como un recurso de la persona. El sujeto y su acción son sus unidades principales de análisis. Las relaciones del sujeto determinan como este recurso es utilizado y aprovechado. En este sentido, señala que “a diferencia de otras formas de capital, el capital social es inherente en la estructura de las relaciones entre el actor y entre los actores” (Coleman 1988, p, 98). El valor del concepto está primeramente en el hecho de que este identifica ciertos aspectos de la estructura social por sus funciones. Siendo la función más significativa, aportar los recursos que los individuos pueden usar para lograr sus intereses. El capital social es un recurso del individuo (Tabla 1).

La familia es una estructura a la que pertenece el individuo y en donde tiene presencia el capital social. El capital social toma cuerpo en las relaciones familiares. Coleman señala que el capital social representa un filtro a través del cual, el *capital financiero* (ingresos) y el *capital humano* (escolaridad) de los padres es transmitido a los hijos y es usado por ellos para facilitar su éxito o fracaso escolar (reflejado en la deserción) y la falta o escases de capital social en la familia tiene efectos visibles en el individuo y pone en evidencia dicho fenómeno.

En este sentido; el capital social podría ser entendido como: los recursos socio-estructurales que constituyen un activo de capital para el individuo y facilitan ciertas acciones comunes de quienes conforman esa estructura.

Por otra parte, la publicación del texto *Bowling Alone: the collapse and revival of American community* (Putnam, 2000) desató entre los sociólogos y científicos sociales una tendencia a explorar nuevas interpretaciones sobre las relaciones causa y efecto de los fenómenos sociales, teniendo como base conceptual el capital social. Una de las aspiraciones del reinventor del concepto capital social era demostrar que la sociedad norteamericana está en decadencia, que las nuevas generaciones de individuos están poco articuladas con la vida solidaria y que lejos de comprometerse más con sus conciudadanos, se están aislando y en consecuencia debilitan el tejido social. En efecto y

frente a la crisis social derivada de la desarticulación progresiva, el capital social parece constituirse, desde la perspectiva de Putnam, como el componente sustantivo para que la sociedad moderna regrese a los principios básicos de confianza, reciprocidad y solidaridad.

En dicho estudio, Putnam considera que la idea que subyace en la teoría del capital social, el corazón de esta dice, “es el valor que tienen las redes sociales” (Putnam, 2000, p. 18). Señala que mientras el capital físico se refiere a objetos físicos y el capital humano se refiere a propiedades de individuos, el capital social se refiere a conexiones entre los individuos/redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza que emergen de ellos. En este sentido, considera que las conexiones entre los individuos son importantes por las normas (o reglas) de conducta que la sostienen. Redes, por definición, que involucran obligaciones mutuas y están lejos de ser simples contactos (Tabla 1).

Para Bourdieu (1985) el capital social es el conjunto de recursos reales o potenciales a disposición de los integrantes de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas. El capital social no solo consiste en redes y conexiones, sino también en los contactos y asociaciones cotidianos con grupos que, a través de la acumulación de intercambios, obligaciones e identidades compartidas, proporcionan tanto el apoyo tangible y/o potencial como el acceso a recursos importantes y valorados. El total de capital social dependerá entonces de la extensión de la red de vínculos que se puedan movilizar y del total de capital económico, cultural o simbólico, que cada uno de los sujetos posea.

Además del interés por los científicos sociales en explorar el concepto, organismos políticos internacionales consideraron útil apropiarse de este. El Banco Mundial (2005) considera que el capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que forman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad. Considera que el capital social: no es justamente la suma de las instituciones que apuntalan una sociedad, sino el “*pegamento*” que las une. En síntesis, sea cual sea la dimensión de análisis (individual o estructural) o la perspectiva adoptada (académica o política) se asume la existencia de varios tipos de capitales.

Tabla 1

*Conceptualización del capital*

Tipo de capital	Definición	Propiedad
Físico	Objetos físicos //	Facilita la producción.
Humano	Educación, salud y alimentación //	Facilita cambios en el individuo por medio de habilidades y capacidades.
Social	Aporta recursos al individuo. Cambios en las relaciones //	Facilita la acción del individuo. Conexiones entre los individuos. Confianza y normas. Redes y relaciones que ayudan a trabajar efectivamente.
Cultural	Reproducción de símbolos y significados dominantes //	Facilita la reproducción cultural.
Económico	Acumulación de mercancías o de capital financiero usados para la producción //	Facilita Relaciones de explotación. Infraestructura
Natural	Aire limpio, agua, recursos naturales //	Facilita la sustentabilidad.

*Nota:* Fuente: elaboración propia a partir de Bourdieu (1985); Coleman (1988); Kliksberg (1999); Putnam (2000); Aldridge et al (2002); MacGillivray (2002); Drislane y Parkinson (2010).

### ***Beneficios derivados de la existencia de capital Social***

El concepto de capital social ha sido utilizado para explicar diversos fenómenos y/o justificar la existencia de estos. Diversas investigaciones exponen evidencias sobre la existencia de alguna relación entre este concepto y otros fenómenos sociales tales como la deserción y el rendimiento escolar; disminución en los índices de mortalidad, mayor participación social, mayor confianza social, altruismo, desarrollo local y regional; la cultura y muchos otros (Coleman, 1988; Teachman et al, 1996; 1997; Kliksberg, 1999; Putnam, 2000; Banco Mundial, 2004)<sup>3</sup>.

#### *Escolarización / Confianza Social / Desarrollo comunitario*

Algunos estudios señalan que la escolarización de los individuos está asociada con más altos niveles de capital social (Hall, 1999; Putnam, 2000), que tanto las escuelas, como la familia, juegan un papel importante creando normas y lazos sociales. Con cada año de escolarización, los individuos son más comprometidos en la vida social, sus redes se extienden y se hacen más diversas; al mismo tiempo que demuestran más confianza hacia otros individuos. Según dichos resultados, los niveles elevados de escolarización están asociados con un fuerte crecimiento de la confianza social y compromiso comunitario; es decir, con mayor capital social.

Existen otros estudios que ven la “necesidad” de que exista un fuerte capital social dentro de las comunidades para que haya un verdadero desarrollo económico (Kliksberg, 1999). El capital social manifestado en normas y redes de compromiso cívico, parece ser un prerrequisito para el desarrollo económico, así como para un gobierno efectivo (Putnam, 1993). La cohesión social pasa a ser un componente esencial para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sustentable (Banco Mundial, 2005).

#### *Relaciones familiares / Redes sociales / Éxito escolar*

Las relaciones familiares están vinculadas con el logro escolar. Kliksberg (2000) señala que el 60% de las diferencias en el rendimiento escolar están vinculadas al clima educacional del hogar, su nivel socioeconómico, infraestructura de la vivienda y el tipo de familia. Señala también que aspectos básicos de la estructura de la familia tienen fuerte influencia en los resultados educativos; así mismo el grado de organización del núcleo familiar, el capital cultural de los padres, nivel de dedicación para el seguimiento de los estudios de los hijos y el apoyo o estímulo permanente. Según Kliksberg conforme mejora el clima educacional del hogar, desciende el porcentaje de rezagados.

Siguiendo con el análisis de la familia, el divorcio también parece estar asociado con niveles más bajos de confianza generalizada, lo cual se traduce en bajos niveles de capital social (Hall, 1999). Según Hall, el capital social tiende a ser más bajo para los niños en familias monoparentales. Los padres solos, tienden a insertarse en redes sociales más pequeñas, en parte como resultado de movilidad residencial y de la familia que ha sido afectada.

En el análisis de esa misma variable, Jonsson y Gahler (1997) exponen resultados en donde se pone de evidencia que los niños que vienen de padres divorciados muestran menor rendimiento educativo. Se considera que hay una pérdida de recursos sociales y familiares con relación a aquellos con los que cuenta el niño de una familia estable. En este sentido, otro estudio (Wilson, 1994) señala que los niños que viven con un solo progenitor son dos veces más propensos a ser expulsados o suspendidos en la escuela, a sufrir problemas emocionales o de conducta y a tener dificultades con los compañeros.

---

<sup>3</sup> Alejandro Portes (1998, p. 2), hace una crítica severa al concepto señalando que se le ha adoptado y considerado como el “cura todo” de las enfermedades que afectan la sociedad.

Se observa, por lo tanto, que existe una fuerte asociación entre los niveles de capital social (indicado por redes, participación comunitaria, confianza social, fortaleza de vínculos familiares, otros) y los logros escolares de los infantes. Los estudios señalan que la dirección causal entre variables parte del capital social e incide sobre los logros educacionales y viceversa, desde los logros educacionales (alfabetización/ escolaridad) hacia el capital social.

## **Método**

### ***Las variables de estudio***

*Capital social familiar*<sup>4</sup>. Se ha definido al capital familiar como aquellos recursos físicos, económicos, sociales y culturales con los que cuenta el sujeto que pertenece a una familia con estructura determinada en un contexto particular, mismo que existe y toma forma en las relaciones familiares.

*Rendimiento escolar*<sup>5</sup>. El rendimiento escolar estuvo determinado por el promedio de calificaciones de los alumnos de tercero de secundaria. Esto es, habiéndose sumado las calificaciones de cada bimestre y habiéndose obtenido la media.

### ***Diseño del estudio***

Es un estudio de tipo cuantitativo: transversal /correlacional. Se realizaron pruebas de correlación de Pearson y Spearman; y se aplicaron modelos de regresión lineal para identificar variables predictoras para explicar la variable dependiente: *rendimiento escolar*.

Es *Transversal* ya que se realizó en un solo momento y en un tiempo único (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P., 1991). Se realizó una sola medición de las variables para reconocer el estado y nivel de éstas en ese momento. Es *Correlacional* ya que fue necesario establecer correlaciones entre las variables independientes y buscar explicaciones al fenómeno del *rendimiento escolar*. Derivado de las correlaciones, se corrió un modelo de regresión y dicho modelo reforzó la existencia de las correlaciones entre variables independientes y la variable dependiente. Se estableció la existencia de colinealidad entre las variables independientes.

La utilidad y el propósito de este estudio es saber cómo se puede comportar el *rendimiento escolar* conociendo el comportamiento del capital social de las familias que tienen a sus hijos e hijas con matrícula vigente en la escuela secundaria analizada.

### ***El universo y la muestra***

El estudio se realizó en la escuela secundaria técnica #1 de la ciudad de Torreón, Coahuila, México. La aplicación de cuestionarios se realizó entre los meses de mayo y junio del 2017. Los cuestionarios se aplicaron única y exclusivamente a estudiantes de tercer año. El total de alumnos matriculados en ese grado era de 228 (N=228). La *muestra*

---

<sup>4</sup> Con esta definición, se considera que el sujeto posee diferentes recursos y formas de asociación para poner en práctica sus capacidades y posesiones; mismas que reflejan en el funcionamiento de la vida familiar y escolar. Se asume que el individuo es consciente de su acción. Las consecuencias de la acción y del conjunto de acciones llevadas a cabo por el sujeto dentro de los espacios sociales se espera que tengan efectos positivos o negativos (tabla 1).

<sup>5</sup> El *rendimiento académico* se refiere al nivel de conocimientos del alumno medido mediante una prueba de evaluación (Mesanza, 1983, p, 1234; Canda, 2002, p, 287). En este trabajo el *rendimiento en español* fue medido por el promedio de calificaciones. Calificación concentrada en la lista oficial del profesor y que se descarga en la boleta del estudiante (Leal, 1994; Contreras, 1997).

utilizada fue de tipo probabilística<sup>6</sup>. La muestra fue de 130 estudiantes (n=130) misma que se calculó de la siguiente manera<sup>7</sup>:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Z = nivel de confianza =	95 %
N = tamaño de población =	228
e = precisión o error =	5 %
p = variabilidad positiva =	0.5
q = variabilidad negativa =	0.5
n = tamaño de la muestra =	122.9

### **Procedimientos**

Se obtuvieron las calificaciones del alumnado en los bimestres cursados hasta la fecha en la que se aplicaron los cuestionarios. Los valores que se capturaron son los que el profesorado registró en sus actas de evaluación bimestral<sup>8</sup>. Se sumaron las calificaciones de cada bimestre y se obtuvo la media. Las actas de calificaciones se constituyen por la calificación de las materias de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y educación artística. Las calificaciones están determinadas por números decimales, es decir fluctúan entre el valor 5 hasta el valor 10. Siendo la calificación de 5 reprobatoria, 6 la calificación mínima aprobatoria y 10 la calificación máxima del rendimiento escolar.

### **Resultados**

Se presentan los resultados de estadística inferencial. Se establecieron pruebas de correlación de Spearman y Pearson. Se identificaron qué variables podían entrar en el modelo. Se aplicó un modelo de regresión. En cada bloque se introdujeron (bajo el método: introducir) todas y únicamente las variables correlacionadas. Se analizó el modelo de regresión aplicado a la variable dependiente: *promedio general de calificaciones*.

#### **Modelo de regresión. Variable dependiente: Promedio general de calificaciones**

En la tabla 2, se observa que el monto total del valor R<sup>2</sup> (R cuadrado) entre la variable dependiente (*promedio general de calificaciones*) y lo explicado por las variables independientes es de .693. Esto significa tres cosas: (1) El modelo de regresión se ajusta a los datos, (2) el modelo de regresión es capaz de reducir el error de predicción de la variable dependiente en un 69.3% (valor de R<sup>2</sup>) y, (3) hay una relación lineal entre las variables. En otras palabras, significa que se sigue conservando la correlación entre la variable dependiente y las variables independientes y que estas influyen fuertemente

<sup>6</sup> Según Hernández, et al. (1991, p, 213), este tipo de estudio es donde se hace asociación entre variables, cuyos resultados servirán de información para tomar decisiones políticas que afectarán a una población. Se logran por medio de una investigación por encuestas y definitivamente a través de una muestra probabilística, diseñada de tal manera que los datos puedan ser generalizados a la población con una estimación precisa del error que pudiera cometerse al hacer tales generalizaciones.

<sup>7</sup> La fórmula de referencia para el cálculo de la muestra deriva de Aguilar-Barojas (2005, p, 336).

<sup>8</sup> Las calificaciones escolares son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel de *rendimiento escolar* de los alumnos (Mesanza, 1983, p, 212).

sobre el rendimiento escolar (*promedio general de calificaciones*) del estudiante de secundaria.

Con respecto al análisis de la varianza (ANOVA), la tabla 3 muestra el valor F (8.760). También muestra que hay significancia entre la variable dependiente y las variables independientes (.000); lo que viene a confirmar en primera instancia la relación lineal ya señalada en el resumen del modelo. Significa también que: (1) hay relación lineal significativa entre la variable dependiente (*promedio general de calificaciones*) y las variables independientes y (2) que hay colinealidad entre las variables predictoras.

La matriz de correlaciones (Tabla 4) aporta evidencia que respalda lo que hasta ahora se ha señalado. Se observa en los niveles de significancia (sig.) de las múltiples variables independientes que influyen o afectan directamente sobre el *promedio general de calificaciones* (variable dependiente) y se constituyen como variables predictoras.

Tabla 2  
*Resumen del modelo(b)*

Modelo	R	R Cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
	.832(a)	.693	.614	.57909

Note: (a) Variables predictoras: (Constante),

Gasta en guarderías, Padre con la madre, Le ayuda el maestro a hacer tareas, Necesitó ayuda para que le cuidaran un familiar enfermo, Solución de conflictos, En la familia existen problemas de suspenden al estudiante, El alumno utiliza computadoras para hacer tareas, Confianza en los maestros, En los últimos 30 días he salido con mi hijo al museo, Alfabetización en la madre de familia, Gasta en gas doméstico, Aportación semanal de la madre al gasto familiar, Gasta en telefonía móvil (celular), Gasta en transportes (camiones, taxis, otros), Número de cambios de escuela, Participación de la madre preparando alimentos para la familia, Total de personas que ayudan al alumno a hacer tareas, Gasta en salud (dentista, medicinas), Hermanos y hermanas, Percepción del rendimiento escolar de los padres/hijo, Cuál es el estado civil con que vive con su pareja, En el presente ciclo contacto a la escuela para conocer el programa escolar anual, En los últimos tres meses por falta de dinero usted o algún menor de 18 años le disminuyeron la cantidad de alimentos al servirle, Pertenece a otro tipo de A.E., Mejor Relación Familiar, Razón para cambiar de escuela

(b). Variable Dependiente: Promedio General de Calificaciones

Tabla 3  
*Análisis de la varianza. ANOVA(b)*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	76.383	26	2.938	<b>8.760</b>	<b>.000(a)</b>
Residual	33.870	101	.335		
Total	110.253	127			

Note: (a) Variables predictoras: (Constante),

Gasta en guarderías, Padre con la madre, Le ayuda el maestro a hacer tareas, Necesitó ayuda para que le cuidaran un familiar enfermo, Solución de conflictos, En la familia existen problemas de suspenden al estudiante, El alumno utiliza computadoras para hacer tareas, Confianza en los maestros, En los últimos 30 días he salido con mi hijo al museo, Alfabetización en la madre de familia, Gasta en gas doméstico, Aportación semanal de la madre al gasto familiar, Gasta en telefonía móvil (celular), Gasta en transportes (camiones, taxis, otros), Número de cambios de escuela, Participación de la madre preparando alimentos para la familia, Total de personas que ayudan al alumno a hacer tareas, Gasta en salud (dentista, medicinas), Hermanos y hermanas, Percepción del rendimiento escolar de los padres/hijo, Cuál es el estado civil con que vive con su pareja, En el presente ciclo contacto a la escuela para conocer el programa escolar anual, En los últimos tres meses por falta de dinero usted o algún menor de 18 años le disminuyeron la cantidad de alimentos al servirle, Pertenece a otro tipo de A.E., Mejor Relación Familiar, Razón para cambiar de escuela

(b). Variable Dependiente: Promedio General de Calificaciones

Tabla 4  
Matriz de correlaciones. Coeficientes(a)

Modelo	Coeficientes Estandarizados Beta	t	Sig.
(Constante)		10.227	.000
<b>Variables: alumnado</b>			
Movilidad escolar	-.315	2.204	.030
Uso de tecnologías	.333	5.021	.000
Ayuda del profesorado	.170	2.329	.022
<b>Variables: alumnado- familia</b>			
Tipo de unión de la pareja	.218	2.310	.023
Percepción del rendimiento escolar	.477	5.685	.000
Mejor Relación Familiar	-.396	2.673	.009
Mejor Relación Familiar: hermanos y hermanas	.246	2.100	.038
Problemática escolar	.221	2.930	.004
Dinámicas familiares para el bienestar	-.282	3.126	.002
<b>Variables: familia -sociedad</b>			
Confianza en el profesorado	.202	3.032	.003

Note: (a) Variable Dependiente: Promedio General de Calificaciones

### Discusión y conclusiones

Haciendo una síntesis de las correlaciones existentes, a partir de la revisión de la matriz, se puede decir que el *rendimiento escolar* del alumno se verá afectado por:

- *Movilidad escolar*<sup>9</sup>. El número de veces que el sujeto ha cambiado de escuela debido a factores escolares o externos a la escuela (cambio de residencia, reprobación, mala conducta, decisión de los padres, otro). Cambiar de escuela afecta el rendimiento escolar.
- *Uso de tecnologías*. El acceso a una computadora. A mayor número de opciones de acceso a una computadora (propia, prestada, rentada), mejor será el rendimiento escolar.
- *Ayuda del profesorado*. Si el alumno recibe ayuda extra por parte de alguno de sus profesores para realizar sus tareas escolares. Si el profesorado ayuda más al alumnado, estos tendrán mejor rendimiento escolar.
- *Tipo de unión de la pareja*. Si en la pareja están casados, en unión libre, o si la madre o el padre del estudiante están separados o divorciados (no hay pareja), afectará el rendimiento escolar.
- *Percepción del rendimiento escolar*. La percepción positiva del rendimiento escolar. Mientras más positiva sea la percepción del rendimiento escolar por parte de los padres sobre los hijos, mejor será el rendimiento escolar.

<sup>9</sup> Según Zamora y Moforte (2013, p. 49), la movilidad escolar se entiende como “el retiro del estudiante de su liceo o colegio y su traslado a otro. Puede ser forzada por el establecimiento, pero también puede ser voluntaria. La desvinculación forzada suele presentarse como expulsión o cancelación de matrícula debido a razones económicas, académicas, problemas conductuales; mientras que el retiro voluntario corresponde a una decisión autónoma de la familia y puede responder a múltiples situaciones: insatisfacción con el establecimiento, cambio de domicilio, otros.”



- *Relaciones familiares.* Calidad de las relaciones familiares. Mejores relaciones familiares elevan el rendimiento escolar.
- *Problemática escolar.* El índice de problemática escolar permeada en el sujeto (reprobada, lo suspenden, algún familiar analfabeto, otros). A mayor número de problemáticas existentes menor será el rendimiento.
- *Dinámicas familiares para el bienestar.* Intensidad de la participación. A menor participación de la madre ayudando en tareas de bienestar del alumno (preparar alimentos), menor rendimiento.
- *Confianza en el profesorado.* Intensidad de confianza en los maestros. Mayor confianza en los maestros mayor rendimiento escolar.

Las variables ya explicadas una a una se pueden establecer bajo tres macro variables (tabla 4) y permiten generar conclusiones generales a partir del análisis de la matriz de correlaciones:

1. *Alumnado.* Los estudiantes de secundaria que han cambiado de escuela más número de veces están en riesgo de ver afectado de manera negativa su rendimiento escolar. Su promedio general de calificaciones. Ligado a ello, dos variables que afectan de manera positiva su rendimiento escolar son: el uso de computadoras y la ayuda del profesorado para hacer tareas escolares. En el caso del uso de computadoras, la forma en la que el estudiante se apropie de los servicios de ella no es relevante en el sentido de que pueda ser propia, rentada en un cibercafé o prestada por algún familiar. Paralelamente si los estudiantes reciben ayuda de algún profesor, se generan condiciones de aprendizaje extracurriculares que posibilitan la mejora del estudiantado en su rendimiento escolar
2. *Alumnado -Familia.* La composición de la familia está relacionada con la calidad de las relaciones entre sus miembros y con la intensidad de las problemáticas escolares experimentadas por el alumnado. Así mismo, la percepción de mejor rendimiento escolar del joven favorece la participación de la madre en actividades de bienestar a favor del estudiante, siendo la preparación de los alimentos una de ellas. Mejores relaciones familiares, mejor percepción del rendimiento escolar, mayor participación, son variables que afectan positivamente el rendimiento escolar.
3. *Familia -Sociedad.* La confianza es una variable que constituye el capital social, se debilita el capital social con la desconfianza. Esta relación de no confianza afecta el rendimiento escolar del sujeto.

### **Conclusiones**

*Variables alumnado.* Los hallazgos de esta investigación coinciden con los hallazgos expuestos por investigaciones realizadas para identificar las causas del pobre logro escolar. En *Social capital in the creation of human capital*, Coleman (1988) consideraba la existencia de factores externos a la familia que forman parte del capital social familiar y que afectan directamente sobre la trayectoria escolar del estudiante. En este sentido, consideró que el *número de veces que el alumno cambiaba de hogar* (implicando cambio de escuela), propiciaba mayormente la deserción escolar. En esta investigación se ha identificado a la variable *movilidad escolar* como una variable predictora del rendimiento escolar.

*Variables alumnado- familia.* En esta investigación se encontró que la situación marital (sin pareja, unión libre, casados) es una variable predictora del rendimiento escolar. Se coincide con los hallazgos de Hall (1999) quien señala que los padres solos (familias monoparentales) tienden a poseer capital social más bajo. Construyen redes sociales más pequeñas. Según el autor, una variable que explica esto es la movilidad residencial. Al igual que Coleman (1988) se le atribuye a la variable *movilidad* efectos

negativos. Coleman señala deserción escolar; Hall señala débil capital social. Los hallazgos de esta investigación también coinciden con Jonsson y Gahler (1997) que dieron evidencia que señala a los niños que vienen de padres divorciados y muestran menor rendimiento educativo. Hallazgos y conclusiones validas y aplicables al estudiantado de secundaria de la ciudad de Torreón, México

Por otra parte, Kliksberg (2000), afirma que conforme mejora el *clima educacional* en una familia, desciende el porcentaje de fracaso escolar. Gran porcentaje de las diferencias en el rendimiento escolar están vinculadas al clima educacional del hogar. Así mismo, la percepción de los padres sobre el logro escolar de los hijos, según se puede observar los padres que tienen una mejor percepción del rendimiento escolar de los hijos, logran que estos tengan mejor rendimiento escolar. La matriz de correlación demuestra que las relaciones familiares, la participación de la madre en labores de preparar alimentos para los hijos, afectan directamente el rendimiento escolar del niño (clima educacional del estudiante).

Entre las variables predictoras que explican el promedio escolar, se identificó que están correlacionadas con la composición de la familia, con la calidad de las relaciones entre sus miembros y con las problemáticas escolares existentes. En este sentido, la revisión previa de los estudios (Wilson, 1994) indicó que los niños que viven con un solo progenitor son dos veces más propensos a ser expulsados o suspendidos en la escuela.

*Variables familia- sociedad.* En otra dimensión de análisis, en el plano familiar, los hallazgos de esta investigación demuestran que el estudiantado que pertenece a familias carentes de confianza social, (que no tienen confianza en el profesorado), debilitan su capital social. El pobre capital social (caracterizado por desconfianza) y el débil capital familiar, afectan el rendimiento escolar del joven de secundaria.

En el plano colectivo, las escuelas, como la familia, juegan un papel importante creando normas y lazos sociales. Se confirmó lo que Hall (1999) y Putnam (2000) refieren sobre la correlación entre capital social y familia. Los individuos son más comprometidos en la vida social, sus redes se extienden y se hacen más diversas; al mismo tiempo que demuestran más confianza en otros individuos. Según estos autores, los niveles elevados de escolarización están asociados con un fuerte crecimiento de la confianza social y compromiso comunitario; es decir, con mayor capital social.

Así mismo, que las relaciones dentro de la familia (relaciones de calidad), especialmente las de vínculos íntimos, crean confianza y conductas de cooperación fuera del círculo familiar inmediato y a lo largo de la vida del individuo. La matriz de correlación demuestra que la variable *relaciones familiares* es predictora para determinar el rendimiento escolar.

### ***Consideraciones finales***

Los hallazgos encontrados tienen la limitante de ser validos solamente para estudiantes del nivel secundaria y en el contexto urbano del norte de México. Sin embargo, esta investigación deja una puerta abierta para futuras investigaciones que puedan indagar en otros contextos sociales u otros niveles escolares, y generar estudios comparativos que sustenten una hipótesis general sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria y su relación con la movilidad escolar, las relaciones familiares, la confianza hacia los profesores, entre otras variables. Finalmente, se presentarán en un último apartado las conclusiones del artículo y posteriormente las principales conclusiones. En su caso, se incluirán limitaciones y propuestas de continuidad.

### **Agradecimientos**

Los resultados expuestos forman parte del proyecto de investigación: “*Calidad educativa, capital social y ambientes de aprendizaje. Explicación de los logros educativos en estudiantes de secundaria en la ciudad de Torreón, Coahuila, México*”. Proyecto institucional registrado en la coordinación de investigación y posgrado de la Universidad Autónoma de Coahuila (México).

### **Referencias**

- Aguilar-Baroja, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud, *Salud en Tabasco*, 11 (1-2), 333-338.
- Aldridge, S., Halpern, D. & Fitzpatrick, S. (2002). *Social Capital a Discussion Paper*. Londres: Performance and innovation Unit. Documento base. [http://www.strategy.gov.uk/downloads/seminars/social\\_capital/socialcapital.pdf](http://www.strategy.gov.uk/downloads/seminars/social_capital/socialcapital.pdf)
- Banco Mundial, (2004). *Measuring Social Capital. An Integrated Questionnaire*. World Bank.
- Banco Mundial, (2005). Sitio del Banco mundial <http://www1.worldbank.org/prem/poverty/scapital/index.htm/>
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood.
- Canda, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología*. (Coord.), Cultural.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. En: *American Journal of Sociology*, 94 (suplement), 95- 120.
- Contreras, A. (1997). *Factores personales y familiares que condicionan el aprovechamiento escolar en el adolescente de educación media*. (Tesis de maestría). Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Driscoll, R. & Parkinson, G. (2010). Online Dictionary of the Social Science. *Athabasca University e International Consortium for the Advancement of Academic Publication*. <http://www.athabascau.ca>
- Hall P. (1999). Social Capital in Britain, *British Journal of Political Science*. Londres.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Jonsson, J.O. & Gahler, M. (1997). Family dissolution, family reconstitution, and children's educational careers: Recent evidence of Sweden. *Demography*, 34(2).
- Klikberg, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales para el desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 69, 85-102.
- Klikberg, B. (2000). La situación social de América Latina y sus impactos sobre la familia y la educación. In: Klikberg, B. *La lucha contra la pobreza en América Latina*. F.C.E.-BID.
- Leal, H. (1994). *Factores sociofamiliares que influyen en el rendimiento escolar. Estudio realizado en la preparatoria número 16 de la UANL*. Tesis de maestría publicada. Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- MacGillivray A. (2002). *The glue factory – social capital, business innovation and trust*, New Economics Foundation for the Association of Chartered Certified Accountants.
- Mesanza, J. (1983). (coord.). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Teachman, J., Kathleen, P., & Karen, C. (1996), Social capital and dropping out of school early, *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 773-783.
- Teachman, J., Kathleen, P., & Karen, C. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- Wilson, J. (1994). *Los valores familiares y el papel de la mujer*. Facetas
- Zamora, G; Moforte, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares, *Perfiles Educativos*, 35(140), 48-62

**Fecha de recepción:** 25/10/2019

**Fecha de revisión:** 15/05/2020

**Fecha de aceptación:** 14/11/2020



**Como citar este artículo:**

Rodríguez Espinoza, M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando aprendizaje basado en proyectos. *MLS Educational Research*, 5(1), 61-75-. doi: 10.29314/mlser.v5i1.526.

## **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SONGWRITING UTILIZANDO APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

**Miguel Rodríguez Espinoza**

Colegio Menor San Francisco de Quito (Ecuador)

[chinchu86@gmail.com](mailto:chinchu86@gmail.com)

**Resumen:** La educación por competencias brinda beneficios a los estudiantes, pues prepara a los mismos de manera práctica en aquellas aptitudes que necesitarán en un futuro laboral, social y personal, como la resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación tanto oral como escrita, autoaprendizaje, orientación a resultados, creatividad y una comprensión más centrada de la realidad que nos rodea. La presente investigación tuvo como objetivo encontrar el beneficio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) en el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico. Para lograr los objetivos de este estudio, se utilizó un método cualitativo, con un diseño observacional, durante el periodo mayo-junio de 2019 en un colegio de la localidad de Samborondón, Ecuador donde la muestra fue un grupo de 23 estudiantes entre las edades de 13 y 15 años. La estrategia de ABPr se aplicó durante 4 sesiones donde las sub-competencias de Análisis, Evaluación y Autorregulación (dimensiones del pensamiento crítico) fueron observadas y evaluadas. La técnica de recolección de datos utilizada fue la observación en el aula y como instrumento se usó una rúbrica que midió las sub-competencias antes mencionadas. Los resultados indican que sí hay un desarrollo de la competencia de pensamiento crítico, especialmente en las sub-competencias de Análisis y Evaluación de la información.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, aprendizaje basado en proyectos, composición de canciones, competencias genéricas.

## **DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN SONGWRITING STUDENTS USING PROJECT BASED LEARNING**

**Abstract:** Competency-based education offers benefits to students because it prepares them to acquire a set of skills which they will need in his professional, social and personal future, such as problem resolution, teamwork, oral and written communication, self-directed learning, performance orientation, creativity, and a comprehension of the reality which surrounds us. The objective of the present research was to find the benefit of Project-Based Learning (PBL) in the development of Critical Thinking competency. To achieve so, a qualitative method was utilized, with an observational design during the period of May-June 2019 in a high school located in Samborondón, Ecuador. The sample was a group of 23 students between the ages of 13 and 15. The PBL strategy was applied during 4 sessions where the sub-competencies of Analysis, Evaluation and Self-regulation (Critical Thinking dimensions) were observed and assessed by observation. Results indicate that there was development

in the Critical Thinking competency, especially in the sub-competencies of Analysis and Evaluation of the information.

**Key words:** Critical thinking, project based learning, songwriting, generic competencies.

## Introducción

El término “competencia” no es nuevo, por el contrario, es sumamente antiguo y ha sido utilizado en innumerables contextos. Sin embargo, en educación, la formación basada en competencias ha adquirido una reciente popularidad entre los investigadores de la educación. Muchos autores han realizado estudios y escrito textos y artículos sobre cómo los alumnos deben lograr la consecución de estas competencias, tanto genéricas como específicas, para obtener un desempeño idóneo en sus entornos de aprendizaje y laborales.

Ya, en la antigua Grecia, se hablaba de competencias y de cómo los filósofos utilizaban estrategias de aprendizaje que permitían a sus alumnos conocer la realidad de su entorno a partir de problemas planteados dentro de un contexto real. En la actualidad, este es justamente uno de los ejes de la formación basada en competencias: el interrogar la realidad y la resolución de sus problemas. Además, los filósofos griegos establecían relaciones entre temas diferentes para realmente aprehender la realidad y sus conceptos. En el mundo actual, la formación en competencias también tiene como base la ejecución de estrategias entre distintas disciplinas que ayuden al alumno a alcanzar un verdadero aprendizaje significativo (Tobón, 2013).

¿Pero qué son las competencias? Resulta difícil definir este término, pues posee muchas definiciones y aplicaciones en el ámbito de la educación. Fue en la década del 60 en que el término de competencias empezó a ser estructurado por Chomsky y Skinner. Chomsky (1970) hablaba de una competencia lingüística como una estructura mental puesta en acción mediante procesos comunicativos específicos. Luego, el término de competencias empezó a ser definido más como un comportamiento observable y no cómo un proceso mental interno. Es esta acepción la que ha tomado mayor protagonismo en el mundo laboral y educativo, dado que las instituciones educativas están empezando a formar en base a los requerimientos de desempeño de sus empleados (Tobón, 2006). Podríamos entonces definir a las competencias como el conjunto de conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para la realización de una actividad.

Es necesario en este punto comenzar a hacer una distinción entre competencias específicas y competencias genéricas. Las primeras son aquellas exclusivas de una determinada área de estudio, mientras que las segundas son aquellas que son comunes a cualquier disciplina o asignatura. El desarrollo de estas últimas será de suma importancia para el desempeño de los estudiantes y su inserción en el mercado laboral y en cualquier contexto social (Villa & Poblete, 2007).

Desde el punto de vista práctico, Sandoval (2010) sostiene que el mercado laboral está continuamente demandando profesionales “de alto nivel técnico, flexibles e innovadores [...] que le permitan a la empresa ser competitiva” (p. 61). Esta postura exige a la educación que modifique sus currículos con el fin de mejorar y desarrollar la economía del país, especialmente, en un mundo cada vez más globalizado que involucra mercados de muchas partes del mundo. Según un estudio realizado por el Tecnológico de Monterrey en 2009 (citado por Olivares Olivares, 2015), algunas de las competencias más populares entre las organizaciones son: Trabajo en equipo, trabajo bajo presión, proactividad, manejo de la información, emprendimiento e innovación.

Es necesario que estas competencias se adquieran siempre con base en un contexto, a un caso práctico o un problema real por resolver a través de actividades concretas por parte del alumno. Es por esto que el desarrollar una competencia requiere de la combinación de conocimientos, valores, habilidades, emociones y actitudes que el estudiante debe adquirir. En consecuencia, un modelo educativo basado en competencias estará siempre caracterizado por el establecimiento de relaciones entre distintas disciplinas, habilidades e ideas (García Retana, 2011).

El pensamiento crítico es una de las competencias genéricas que más ha influenciado a los autores a definirla, desarrollarla y estudiarla. Es importante el desarrollo de esta competencia en estudiantes de todas las edades pues de esta manera ellos pueden tomar sus propias decisiones a partir del contenido de la materia que estén estudiando. También es importante señalar que la formación del pensamiento crítico no es solo una preocupación de los docentes e investigadores, sino también de los gobernantes (Vizcaíno, Marín y Ruiz, 2017). Es, entonces, cuando el reto para los docentes es crear una secuencia de aprendizaje y estrategias que despierten el intelecto del estudiante.

Entre las definiciones que se pueden encontrar de esta competencia, se ve que Elder y Paul (2008) definen al pensamiento crítico como la capacidad que los estudiantes tienen de apropiarse del contenido de la materia y a través de este, que aprendan a pensar a su manera. Meyers (1986, citado por Véjar, 2008, p. 1) propone que se incorporen elementos de pensamiento crítico a lo largo del curriculum de los estudiantes, de manera que, estos utilicen esta competencia en diferentes áreas del conocimiento humano. Es así que el pensador crítico pensará “fuera del recipiente” y dejará una impresión más duradera y compleja al combinar material objetivo y subjetivo. Asimismo, el pensador crítico entenderá que la memorización de datos o fechas históricas no sirve de mucho si no existe aplicación práctica de dichos conocimientos. Es por esto que Véjar (2008) define al pensamiento crítico como el pensamiento deliberado que utiliza habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones, evaluación y metacognición para resolver conflictos, tomar decisiones y analizar esos conflictos a profundidad. Para Facione (2011), el pensador crítico debe poseer las siguientes habilidades: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación. El autor menciona que cada habilidad responde a preguntas determinadas que ayudan al desarrollo de cada una de estas habilidades. Facione considera la auto-regulación como tal vez la más notable de todas estas habilidades, pues es la que permite al estudiante mejorar su propio proceso de pensamiento; es por esto que algunos llaman a esta habilidad *metacognición*.

Para el desarrollo del presente estudio, se trabajó con las dimensiones *Análisis*, *Evaluación* y *Autorregulación* y su relación y aplicación con la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) para el desarrollo de esta competencia. *Análisis* se refiere a identificar las relaciones inferenciales entre preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que expresen una creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones (Elder y Paul, 2008). La *Evaluación* verifica la credibilidad de juicios u otras representaciones que son descripciones de la percepción de una persona, así como de su experiencia, situación, juicio, creencia u opinión (Véjar, 2008). Por último, la *Autorregulación* busca conscientemente monitorear las propias actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades, y sus resultados, aplicando habilidades de análisis y evaluación a sus propios juicios (Facione, 2011).

Se consideró trabajar con estas dimensiones debido a que desarrollan habilidades necesarias al momento de desarrollar el pensamiento crítico y de los tres autores citados en la tabla anterior, los tres mencionan a la evaluación como dimensión del pensamiento crítico y dos de ellos mencionan al análisis como una dimensión del pensamiento crítico. Solo Facione menciona a la Autorregulación, pero fue escogida, pues es necesario que el alumno tome la responsabilidad de su propia instrucción y es algo que el presente estudio quiso desarrollar.

Para Aquino (2018) el ABPr busca fomentar habilidades en los alumnos para que puedan desenvolverse en un ambiente real y práctico y que puedan evitar el aspecto memorístico de la enseñanza tradicional. En este modelo de aprendizaje, los alumnos trabajan activamente desde el diseño, planificación, ejecución y evaluación de proyectos de carácter real fuera del salón de clase (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). La búsqueda del estudiante activo surge mediante el ABPr al ser el estudiante presentado ante un camino que debe seguir que le permita no solo adquirir conocimientos sino realmente aprender conceptos al aplicarlos a un contexto real. El ABPr es efectivo en su objetivo de desarrollar en el estudiante distintos tipos de habilidades, valores y actitudes mientras este trabaja en un contexto práctico y concreto, pero a la vez complejo y significativo. Esta estrategia busca también lograr la motivación de los estudiantes involucrados en el proyecto, ya que son ellos mismos los que, autónomamente, logran su aprendizaje y son parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, los estudiantes trabajan con el fin de satisfacer una necesidad social, comprometiéndose con la sociedad al utilizar recursos propios e innovadores (Maldonado, 2008).

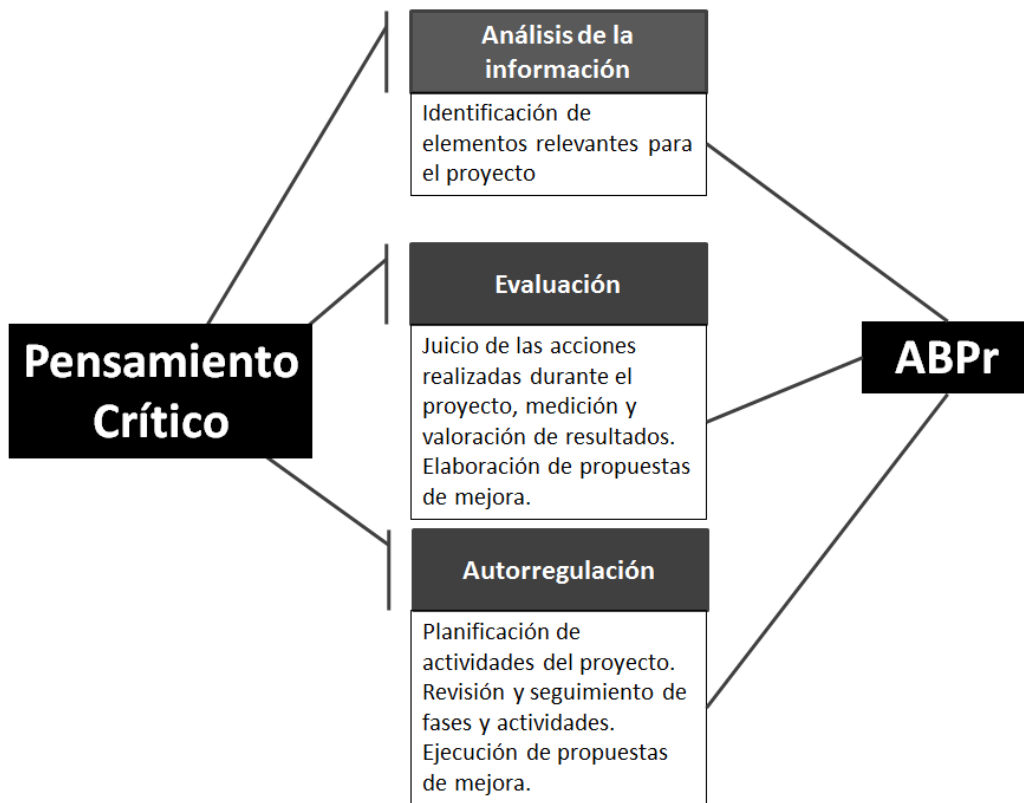


Figura 1. Relación entre el ABPr y el desarrollo del pensamiento crítico

Nota: Fuente: Facione (2011), Elder y Paul (2008), Véjar (2008), Tellez (2018) y Poveda (2018).

Dado que la materia del proyecto implementado en el presente estudio es la composición de canciones, se utilizó el *Find Inspiration Method* del autor y compositor Anthony Ceseri (2012). Este método permite al compositor obtener inspiración de otras canciones de una manera concreta. Con este método, el compositor puede tomar una canción existente o parte de una canción existente y aplicar modificaciones a la misma, de modo que, el resultado es una composición propia. Luego de escoger la canción, el compositor puede desmembrarla, examinar sus partes, cambiarlas y ponerlas juntas de nuevo para obtener una canción



completamente nueva. Este método es utilizado por Ceseri en su libro *How to write songs that sell* (2012) en cada una de las fases para escribir una canción. Por ejemplo, es utilizado en la fase de elección de la temática de la canción, de la melodía de la canción, de la letra de la canción, y de la progresión de acordes de la canción.

Se trabajó con un grupo de chicos de entre 12 y 15 años que estudian en el Colegio Menor San Francisco de Quito Campus Samborondón. Esta institución es privada y fue fundada en Samborondón en el año 2013. Esta escuela ha ganado popularidad entre muchos habitantes de la zona, pues cuenta con el antecedente exitoso del Colegio Menor San Francisco de Quito Campus Quito, fundado en 1995. Ambas instituciones educativas son propiedad de la Universidad San Francisco de Quito. Su educación está enfocada en el modelo de las Artes Liberales y basada en modelos de escuelas internacionales y estadounidenses. Está reconocida por el Ministerio de Educación de Ecuador y acreditada por AdvancED. Los estudiantes del Colegio Menor pertenecen a un estatus socioeconómico medio-alto, ya que es uno de los colegios más caros de la ciudad.

Se deben tener en cuenta 3 cosas. Primero, que la composición de canciones requiere de análisis e interpretación de obras previas, géneros, estilos, mensajes, aspectos teóricos y prácticos propios de la música. Segundo, estas habilidades junto con la evaluación del proceso de composición y la autorregulación que el alumno debe seguir para poder ser constante y exitoso en su intento de componer mejores canciones son dimensiones cruciales de la competencia de pensamiento crítico. Y, tercero, que la composición de una canción es, en sí, un proyecto con fases claras y entregables bien definidas con el objetivo de crear un producto final.

Dadas las consideraciones anteriores se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma la estrategia de aprendizaje basado en proyectos desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la asignatura *Songwriting* en una institución privada de la ciudad de Samborondón, Ecuador?

## **Método**

En este estudio, se utilizó una muestra de 23 estudiantes pertenecientes a los grados 8º, 9º y 10º que cursan y han escogido la materia de *Songwriting* en el Colegio Menor San Francisco de Quito, Campus Samborondón y cuyas edades van desde los 13 hasta los 15 años. Estos 23 estudiantes participaron en todas las fases del proyecto y representan la totalidad de la clase de *Songwriting*, pues el resto del alumnado del Colegio pertenecientes a los grados académicos antes mencionados están repartidos entre otras asignaturas relacionadas con las artes musicales, específicamente de técnica instrumental como trombón, trompeta, saxofón, flauta travesa, percusión y coro. La materia de *Songwriting* fue escogida para el presente estudio gracias a su cualidad particular de ser en sí un proyecto de composición de una canción.

La técnica seleccionada para la recolección de datos en la investigación es la Observación en el Aula. Esta es de carácter cualitativo y sirve para recolección de información subjetiva durante el desarrollo de la estrategia didáctica a través de categorías de observación preestablecidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La aplicación de esta técnica puede ser observación directa en el aula por parte del investigador o por medio de sesiones grabadas luego analizadas por el investigador. En este estudio, se midieron los resultados obtenidos luego de la observación directa de los alumnos durante las actividades realizadas aplicando la estrategia didáctica ABPr. También se tomaron en cuenta comentarios y respuestas a cuestionarios ubicados en la carpeta de cada alumno utilizando *Google Drive*. Estos cuestionarios permitieron hacer un seguimiento de las apreciaciones de las actividades del proyecto.

La rúbrica utilizada está basada en la teoría de las dimensiones de pensamiento crítico de Facione (2007), Elder y Paul (2008), Poveda (2018) y Véjar (2008), específicamente las tres dimensiones escogidas en el capítulo 1 del presente trabajo, que son: Análisis de la información, Evaluación y Autorregulación. Cabe mencionar que los alumnos participantes ya poseían conocimientos sobre teoría musical adquiridos en años anteriores como parte del programa de música de la institución donde se llevó a cabo este estudio. Es por esto que la rúbrica incluye contenido teórico musical.

Tabla 1

*Rúbrica de valoración para las habilidades del pensamiento crítico durante la aplicación de la estrategia ABPr*

Habilidades del pensamiento crítico establecidas por Facione (2007), Elder y Paul (2008) y Véjar (2008)	Nivel de valoración		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis de la Información	El estudiante comprende y expresa el significado de estilos, estructuras de canciones y elementos compositivos propios de la música; categoriza dichos significados y aclara el sentido de los mismos.	El estudiante comprende y expresa el significado de estilos, estructuras de canciones y elementos compositivos propios de la música, pero no categoriza su significado ni aclara el sentido de los mismos.	El estudiante no comprende o expresa el significado de estilos, estructuras de canciones y elementos compositivos propios de la música, ni categoriza su significado o aclara el sentido de los mismos.
Evaluación	El estudiante valora la credibilidad que integra su percepción, experiencia, situación, juicio o creencia hacia qué elementos son más apropiados para la canción que va a componer; compara fortalezas y debilidades, realiza juicios.	El estudiante valora la credibilidad que integra su percepción, experiencia, situación, juicio o creencia hacia qué elementos son más apropiados para la canción que va a componer, pero no compara fortalezas ni debilidades, ni realiza juicios	El estudiante no valora la credibilidad que integra su percepción, experiencia, situación, juicio o creencia hacia qué elementos son más apropiados para la canción que va a componer, ni compara fortalezas o debilidades, ni realiza juicios.
Autorregulación	El estudiante monitorea conscientemente sus habilidades cognitivas, aplicando el análisis, evaluación, cuestiona, confirma y valida sus resultados propios.	El estudiante monitorea conscientemente sus habilidades cognitivas, aplicando el análisis, evaluación, pero no cuestiona, confirma o valida sus resultados propios.	El estudiante no monitorea conscientemente sus habilidades cognitivas, aplicando el análisis, evaluación, ni cuestiona, confirma o valida sus resultados propios.

Debido a que los estudiantes observados asisten a 5 sesiones por semana dentro de esta asignatura, este instrumento se aplicó cada tres sesiones y luego de cada tarea en casa o actividad escrita que los alumnos entreguen.

Asimismo, en esta etapa de la adolescencia, la composición de canciones vista de manera académica no es algo a lo que los estudiantes estén acostumbrados y que toma tiempo, el objeto del presente estudio fue solo la recolección de datos en las fases tempranas de la composición de una canción. El estudio se realizó entre el 6 de mayo de 2019 y el 14 junio de 2019, fechas correspondientes al primer parcial de clases del año lectivo 2019-2020.

Este proyecto estuvo basado en *The Find Inspiration Method, drawing inspiration for your music from other songs*, del libro *How to Write Songs That Sell* de Anthony Ceseri (2012), de acuerdo a este método, los estudiantes escogen temáticas, estilos, técnicas, elementos y motivos musicales en otras canciones que desarrollan y analizan para poder darles un giro y volverlos suyos para su propia composición. Esta actividad requiere de mucho análisis y juicio para poder elegir la mejor opción para ser usada en su canción y poder elevar su nivel de pensamiento crítico. Cada alumno tuvo una carpeta en *Google Drive* donde se plasmaron las actividades y sus elecciones de dichos elementos, estilos, entre otros. A lo largo del proyecto, los alumnos pudieron volver a visitar fases previas si es que deciden cambiar algún elemento que escogieron anteriormente. La composición es algo vivo y no estático, dado que es común que quieran o puedan cambiar algo de su composición si así lo prefieren, para esto se requiere de mucha autorregulación y es algo que se observa en cada fase del proyecto.

A continuación, se verá en detalle las fases y sus actividades en la siguiente tabla, asimismo se verá la relación de las fases del proyecto con las fases de ABPr.

Tabla 2  
*Proceso de implementación de la estrategia didáctica*

Fases de implementación de la estrategia (Ceseri, 2012)	Correspondencia con fase de ABPr	Actividad	Integración del pensamiento crítico en cada actividad	Sub-competencia a evaluar
Introducción y conformación de parejas.	Fase de Inicio y Formación de equipos	Descripción del estudio.	¿Qué objetivos queremos alcanzar?	Ninguna.
Elección de temática de la canción.	Recopilación de información, Análisis y síntesis, Producción	Lluvia de ideas sobre distintas temáticas que puede abordar la canción.	¿Cuál es la mejor temática para lo que queremos expresar?	Análisis, Evaluación de información y Autorregulación.
Elección de perspectiva de la canción.	Recopilación de información, Análisis y síntesis, Producción	Preguntar ¿Quién habla? ¿A quién habla? Y ¿Por qué?	¿Cuál es la mejor perspectiva a utilizar?	Ninguna.
Elección de forma y estructura de la canción.	Recopilación de información, Análisis y síntesis, Producción	Análisis de diferentes estructuras y formas.	¿Qué estructura se ajusta mejor a lo que queremos expresar?	Análisis, Evaluación de información y Autorregulación.

Elección de progresión de acordes y su patrón rítmico para cada sección de la canción.	Recopilación de información, Análisis y síntesis, Producción	Análisis de diferentes progresiones de acordes y posibilidades rítmicas.	¿Qué progresión acompaña mejor a lo que quiero expresar en mi canción?	Análisis, Evaluación de información y Autorregulación.
Elección de melodía a ser desarrollada y variada para cada sección de la canción.	Recopilación de información, Análisis y síntesis, Producción, Evaluación y autoevaluación.	Análisis de diferentes melodías y sus tipos. Establecimiento de contrastes entre cada sección.	¿Qué tipo de melodía debo escoger? ¿Cómo hacer variantes a una melodía existente para hacerla mía? ¿Cómo establezco contrastes entre las secciones de mi canción?	Análisis, Evaluación de información y Autorregulación.

El análisis de datos se llevó a cabo de manera cualitativa mediante la técnica de observación en el aula por medio de una rúbrica que mide los niveles BAJO, MEDIO y ALTO de los estudiantes en cuanto a la adquisición de las sub-competencias de pensamiento crítico especificadas en el capítulo 1 del presente trabajo según Facione (2007), Elder y Paul (2008) y Vejar (2008). Las fases del proyecto en las que se aplicó la rúbrica fueron las siguientes: 1) Elección de temática de la canción, 2) elección de forma y estructura de la canción, 3) elección de progresión de acordes y su patrón rítmico para cada sección de la canción, y 4) elección de melodía a ser desarrollada y variada para cada sección de la canción. Se escogieron las fases antes mencionadas debido a que son las que demuestran mayores oportunidades de análisis, evaluación y autorregulación a ser desarrolladas por los participantes. En cada una de estas fases, los estudiantes analizaron información previa, aplicaron el conocimiento adquirido en su propio proyecto y se hicieron responsables de su propio progreso durante el proyecto.

## Resultados

### *Análisis de la información*

Facione (2014) define a la subcompetencia de Análisis de la Información como la identificación de relaciones entre cuestionamientos, conceptos u otras formas de representación que expresen alguna creencia o juicio sobre determinados factores. El proceso mediante el cual se analiza la información para Facione implica examinar ideas, contemplar varios argumentos y analizar dichos argumentos. Este proceso es el que se trabajó con los estudiantes durante las 4 sesiones. En el caso particular de esta sub-competencia, los alumnos analizaron varias fuentes de información en cada una de las sesiones, con varios tipos de contenido para poder realizar la elección que más satisfacía sus necesidades dentro del proyecto.

Para la *Sesión 1 – Elección de la temática de la canción*, los alumnos fueron en divididos en parejas ya establecidas previamente. El profesor presentó la actividad de lluvia de ideas ante los alumnos y enseñó cómo hacerla frente a los alumnos. Luego de haber presentado la actividad, los alumnos realizaron en pareja la lluvia de ideas en la que ellos primero escogieron un tema general y, siguiendo las indicaciones del profesor, pudieron ir de aquellos temas generales a otros más específicos sobre los cuales compusieron la letra de su canción.

El resultado de esta actividad quedó evidenciado en su carpeta de *Google Drive* donde el profesor pudo revisar que los estudiantes hayan realizado la actividad luego del monitoreo y supervisión dentro del salón de clase.

La *Sesión 2 - Elección de forma y estructura de la canción* consistió en analizar canciones ya existentes que los alumnos ya habían escuchado previamente, algunas de ellas sus

favoritas. El objetivo de esta fase es que ellos puedan racionalizar qué estructuras de canciones eran las que les atraían más y que usarían para la composición de su canción. Para esto, los estudiantes llenaron un documento en el que expresaban con detalle qué estructura escogieron y a qué canción o canciones hacían referencia para la selección de dicha estructura. Un ejemplo de estructura de canción es el siguiente: intro - estrofa1 – estrofa2 – pre-coro – coro – interludio - estrofa3 – pre-coro – coro – puente – coro final – outro.

Además, los estudiantes realizaron un diagrama de desarrollo del tema en el que ellos pudieron dividir la historia a contar en su canción en tres partes. Esto permitió a los estudiantes a que no contaran toda la historia de su canción en la primera sección de esta, pues no habría nada que contar en el resto. La primera parte debía contener una idea simple, el comienzo de la historia; esta sección estaría plasmada en la estrofa 1 y estrofa 2 de la canción final. La segunda parte es donde se desarrolla la idea expresada en la primera parte, es decir, que si en la primera parte el compositor describió un momento en el tiempo en el que se desarrolla la historia, la segunda parte hablaría de lo que el personaje principal sintió en la historia; esta sección estaría expresada tal vez en el pre-coro o estrofa 3 de la canción. Finalmente, la tercera parte es donde se expresa lo más importante de la canción, el coro o el puente, usualmente las partes de la canción que poseen la instrumentación más grande. En esta parte se cuenta el mensaje principal de la canción.

De igual manera que en la sesión 2, en la *Sesión 3 - Elección de progresión de acordes y su patrón rítmico para cada sección de la canción*, los participantes analizaron progresiones de acordes usadas en otras canciones que iban de acuerdo a la temática de su canción. Para la realización de esta actividad, los estudiantes ya poseían conocimientos previos de acordes diatónicos, construcción de acordes y análisis musical en números romanos. Al conocer esto, los alumnos pudieron plasmar en papel qué acordes usarían. Un ejemplo de progresión de acordes mediante análisis de números romanos es el siguiente: I – vi – IV – V (los acordes mayores se expresan en mayúscula y los acordes menores se expresan en minúscula).

Al igual que en la sesión 1, los estudiantes llenaron un documento en el que escribieron sus progresiones escogidas y las canciones a las que esas progresiones hacen referencia. Este documento quedó grabado en cada carpeta individual de *Google Drive*. Cabe resaltar que las progresiones no debían ser exactamente iguales a las de las canciones referenciadas, sino que dichas canciones servían como motor inicial para que los alumnos puedan hacer las suyas.

Para la *Sesión 4 - Elección de melodía a ser desarrollada y variada para cada sección de la canción*, una vez escogida la estructura y la progresión de acordes de la canción, los estudiantes analizaron melodías ya existentes de las que aprendieron cómo frases y líneas melódicas actúan con determinados acordes y, en contraste con otras secciones de la misma canción, para que su canción pueda contar una historia y tenga una dinámica característica de una canción profesional.

Por ejemplo, en algunas de las canciones que referenciaron, la melodía de las estrofas tenía un registro bajo o medio, el pre-coro llevaba esa melodía de un registro bajo hacia un medio para terminar en un registro alto al llegar al coro. Esto brinda una dinámica melódica a la canción que lleva al oyente de la canción en un viaje melódico mientras cuenta una historia con palabras. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes puedan y sepan cómo contrastar melódicamente una sección de la otra para que su canción no sea aburrida y la mejor manera de hacerlo es escuchando y analizando canciones famosas de otros autores y compositores.

En esta actividad se les recalcó a los estudiantes que sean muy cuidadosos en no copiar las melodías de las otras canciones, pues eso constituiría un plagio. Cabe también mencionar que solo las melodías y letras están sujetas a derechos de autor, no así las progresiones de acordes o temáticas de las canciones. De esta manera, los alumnos pudieron haber escogido una

progresión de acordes exacta a la de otra canción, incluso en la misma tonalidad y no estar en peligro de plagio por ningún motivo.

Luego de aplicar la rúbrica se pueden ver los resultados en el siguiente gráfico. En él, se aprecian las sesiones de la 1 a la 4 en el eje de las  $x$  y los niveles en el eje de las  $y$ , donde BAJO es 1, MEDIO es 2 y ALTO es 3. El promedio alcanzado en la primera sesión fue de 1.69, en la segunda fue 2.04, en la tercera fue 2.26 y en la cuarta fue 2.44. Como se puede ver en el gráfico, hubo un incremento en el desarrollo de la sub-competencia de Análisis de la información de 0.75, valor obtenido al restar el promedio de la sesión 4 menos el promedio de la sesión 1.

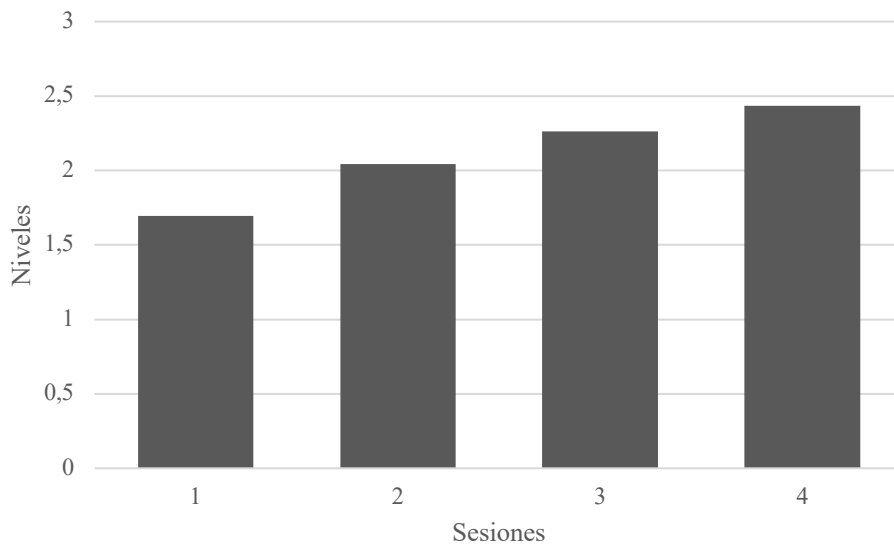


Figura 2. Representación gráfica de los valores promedios alcanzados en la subcompetencia de Análisis de la información en las 4 sesiones del proyecto.

### **Evaluación**

La evaluación de la información es el paso siguiente al análisis, pues es donde el alumno emitió un juicio sobre la información y contenidos analizados. El alumno comparó las fortalezas y debilidades que le permitirán escoger una fuente de información por sobre la otra (Facione, 2014). El estudiante razonó sobre aquellos aspectos en los que existe desacuerdo (Norris y Ennis, 1989) y fue lo que los alumnos de este estudio pudieron realizar, especialmente, por tratarse de un estudio efectuado en pares; hubo desacuerdos al principio, pero conforme el proyecto iba avanzando su manera de evaluar la información permitió acuerdos más razonados.

En la sesión 1, los alumnos evaluaron, luego de realizar la lluvia de ideas, qué temática sería la más apropiada para su canción. Debemos recordar que son chicos de 13 a 15 años y que esto es un proyecto escolar, por ende, la temática de la canción debe ser apropiada y libre de cualquier controversia y polémica. El resultado de esta actividad, al igual que el resto de actividades quedó plasmado en su carpeta individual de *Google Drive*.

Luego de haber escuchado muchas canciones y haber analizado sus estructuras, en la sesión 2 los estudiantes escogieron la que se ajustaba mejor al mensaje que ellos querían contar en su canción. Luego de decidir la forma base de la canción (intro – estrofa1 – estrofa2 – pre-coro – coro – estrofa3 – pre-coro – coro – puente – coro final – outro), los alumnos definieron la cantidad de compases que cada sección tendría. Un ejemplo de esto es el que se muestra a continuación:

- Intro – 4 compases

- Estrofa 1 – 8 compases
- Estrofa 2 – 8 compases
- Pre-coro – 4 compases
- Coro – 8 compases
- Estrofa 3 – 8 compases
- Pre-coro – 4 compases
- Coro – 8 compases
- Puente – 4 compases
- Coro final – 16 compases
- Outro – 4 compases

En la sesión 3 los alumnos aplicaron las progresiones escogidas a cada sección de su canción. Asimismo, asignaron la duración de cada acorde dentro de cada progresión. Luego de que los alumnos pudieron escuchar qué progresiones de acordes les gustaron más para su canción, ellos debieron evaluar cuál o cuáles de ellas se ajustaban más al mensaje de su canción. Por ejemplo, si su canción tenía una temática alegre, motivadora o tierna, su progresión de acordes no podía contener una mayoría de acordes menores, pues esto le daría a su canción un color un poco oscuro que no hubiera sido compatible con la letra de su canción. De igual manera, si su canción tenía una temática sombría o triste, su progresión de acordes no podría contener una mayoría de acordes mayores, lo que le hubiera dado un color brillante y alegre a una letra triste.

Posteriormente de haber evaluado sus opciones y escogido la progresión de acordes a utilizar, los alumnos debieron escoger la duración por compases de cada acorde. Pudieron escoger la misma duración para todos los acordes o diferentes duraciones dependiendo de lo que ellos consideraban era más adecuado para su canción.

En la sesión 3, luego de haber escuchado melodías de otras canciones, sus dinámicas, sus contrastes y cómo ellas actuaban en relación a sus progresiones de acordes, los alumnos finalmente evaluaron sus opciones y compusieron la melodía que acompañaba de manera efectiva su progresión de acordes escogida previamente. Luego de aplicar la rúbrica se puede ver los resultados en el siguiente gráfico. En él, se ven las sesiones de la 1 a la 4 en el eje de las x y los niveles en el eje de las y, donde BAJO es 1, MEDIO es 2 y ALTO es 3. El promedio alcanzado por los 23 alumnos en la primera sesión fue de 1.69, en la segunda fue 1.91, en la tercera fue 2.17 y en la cuarta fue 2.43. Como podemos ver, hubo un incremento en el desarrollo de la sub-competencia de Análisis de la información de 0.74, valor obtenido al restar el promedio de la sesión 4 menos el promedio de la sesión 1.

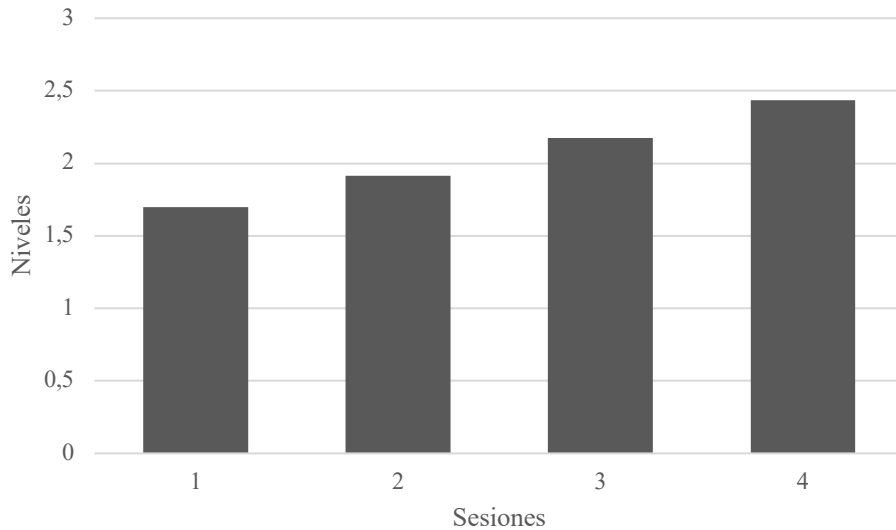


Figura 3. Representación gráfica de los valores promedios alcanzados en la subcompetencia de evaluación en las 4 sesiones del proyecto.

### ***Autorregulación***

La autorregulación hace referencia al monitoreo que realiza un sujeto de sus propios procesos mentales, aplicando el análisis y la evaluación de sus propios conocimientos y juicios. Esto hace que el sujeto constantemente se examine a sí mismo y se corrija de ser necesario (Facione, 2014). Los alumnos se hacen responsables de su manera de razonar y de la manera en la que actúan frente a determinada situación para que puedan tomar las mejores decisiones posibles (Elder y Paul, 2006).

La descripción de las sesiones para esta sub-competencia no es diferente a las otras ya detalladas en los apartados de las otras sub-competencias estudiadas. Durante estas sesiones, el profesor sirvió de guía mientras los alumnos realizaban el trabajo por sí mismos y en colaboración unos con otros. El profesor supervisaba las actividades yendo de una a pareja a la otra y observó sus actitudes, formas de comunicación, trabajo colaborativo entre pares y proactividad a la hora de hacer la actividad.

Luego de aplicar la rúbrica podemos ver los resultados en el siguiente gráfico. En él, podemos ver las sesiones de la 1 a la 4 en el eje de las x y los niveles en el eje de las y, donde BAJO es 1, MEDIO es 2 y ALTO es 3. El promedio alcanzado por los 23 alumnos en la primera sesión fue de 1.91, en la segunda fue 2.22, en la tercera fue 2.35 y en la cuarta fue 2.57. Como se puede ver, hubo un incremento en el desarrollo de la sub-competencia de Análisis de la información de 0.66, valor obtenido al restar el promedio de la sesión 4 menos el promedio de la sesión 1.



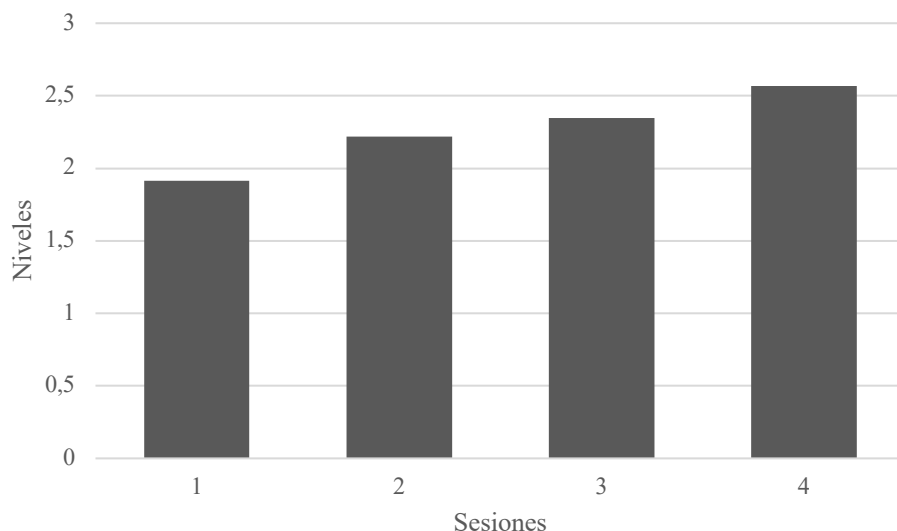


Figura 4. Representación gráfica de los valores promedios alcanzados en la subcompetencia de Autorregulación en las 4 sesiones del proyecto.

### Discusión y conclusiones

El aprendizaje de la música no es unidimensional. Requiere de habilidades perceptivas, cognitivas y motoras. Todas estas habilidades interactúan entre sí y evolucionan de maneras complejas que todavía tratamos de comprender (Lehmann y Davidson, 2006). Sin embargo, lo crucial es que la instrucción musical sea la adecuada si es que se quiere lograr el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que el alumno no lo va a hacer por sí solo.

Este estudio buscó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma la estrategia de Aprendizaje basado en Proyectos desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la asignatura *Songwriting* en una institución privada de la ciudad de Samborondón, Ecuador? Se concluyó que el uso de esta estrategia didáctica sí favorece al desarrollo del pensamiento crítico en este tipo de estudiantes luego de haber utilizado un instrumento cualitativo de recolección y análisis de resultados.

El objetivo general de este estudio fue determinar la forma en que el Aprendizaje basado en Proyectos (ABPr) permite desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la asignatura *Songwriting* de un colegio privado en Samborondón, Ecuador y se puede decir que pese a que sí hubo una mejora en las capacidades de pensamiento crítico de los alumnos en promedio, no fue un incremento demasiado marcado, ya que en ciertos alumnos no se vio un desarrollo de las sub-competencias de pensamiento crítico.

Para el cumplimiento de los objetivos específicos de conocer el nivel de pensamiento crítico en los alumnos y la valoración de cada una de las sub-competencias de pensamiento crítico, la técnica de observación en el aula permitió evaluar estos resultados en las sesiones en las que se implementó la estrategia al ver cómo los estudiantes lograban los objetivos del proyecto, realizaban actividades propias del proyecto y los resultados obtenidos en el mismo.

La observación en el aula permitió ver el cambio en algunos estudiantes cuando fueron asimilando conocimientos sobre la composición y sobre qué elementos auditivos y estructurales eran los más indicados para la composición de su canción. En ciertos casos incluso se pudo apreciar que subieron de un nivel BAJO a ALTO durante el desarrollo del proyecto. También, al ser un proyecto en pares, la comunicación entre los estudiantes mejoró conforme iban avanzando las fases del proyecto; al principio fue difícil para ellos llegar a un consenso sobre

qué elementos eran los mejores para la composición, pero al final del proyecto sus acuerdos fluían de una mejor manera.

En relación a la composición de canciones, Ceseri (2012) expresa en su método que el estudiante será capaz de separar una canción en partes y examinar cada una de ellas en beneficio de su producto final. Esto fue comprobado por los estudiantes pues demostraron esa capacidad al momento de elegir los elementos que luego usarían en su canción. Los resultados de la aplicación de la estrategia de ABPr presentan concordancia con los estudios realizados por Hopper (2014), en el que el autor concluyó que esta estrategia fomentó el desarrollo de habilidades comunicacionales y trabajo en equipo, y Cenich y Santos (2005) donde los estudiantes mostraron una motivación auténtica con su tarea al momento de discutir y argumentar las mejores opciones con sus compañeros para presentar argumentos concretos. Los participantes de este estudio corroboraron estos hallazgos, pues si al principio de proyecto a comunicación entre ellos no era muy fluida y existían desacuerdos sobre qué elementos usar y de qué forma, al final del estudio los consensos a los que llegaron fueron mucho más efectivos comunicacionalmente.

El hecho de que la materia del estudio no era tradicional y no es una asignatura que usualmente se enseñe en escuelas y colegios hizo que tal vez los estudiantes no expresaran una actitud académica al principio del proyecto o no tomaran una actitud más seria frente al proyecto. Un proyecto más largo en el que se le dé más tiempo al participante de entrar en esta actitud hubiera alcanzado resultados más pronunciados y notorios.

Este estudio aporta conocimiento nuevo a la comunidad académica, pues muestra el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico en una asignatura o un ámbito poco explorado dentro de la investigación educativa: La composición musical. El hecho de que el alumno esté creando algo propio luego de analizar y evaluar la información recibida anteriormente es algo que muchos educadores buscan en sus estudiantes y este estudio ayuda a comprender de mejor manera cómo lograrlo. Su grado de especificidad en cuanto a la materia hace de este estudio único en su categoría, pues ningún otro investigador ha estudiado esta materia anteriormente.

Uno de los aspectos positivos de haber realizado el estudio es brindar la oportunidad de poder desarrollar no solo la competencia de pensamiento crítico, sino otras competencias genéricas por medio de estrategias implementadas en materias que no han recibido atención por parte de los docentes, investigadores y directivos de una institución educativa. Este estudio permitió a los alumnos ver cómo su nivel de pensamiento crítico va más allá de las asignaturas de siempre o las llamadas tradicionales por la comunidad educativa.

De igual manera, es importante ver cómo la creación de algo propio por parte de los estudiantes se vuelve una herramienta eficaz en el desarrollo y fomento de este tipo de competencias. Este tipo de investigación o estudio podría ser aplicado en un futuro a las artes plásticas y gráficas dada su aplicación en el ámbito musical y de composición.

### Referencias

- Aquino, G. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar la autodirección en estudiantes de tercer semestre de nivel bachillerato*. (Tesis de Maestría). Nochixtlán, México: Tecnológico de Monterrey.
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7(2), 1-18.
- Ceseri, A. (2012). *How to write songs that sell. Success for your songs*. <https://successforyoursongs.com/go/how-to-write-songs-that-sell/>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar.

- Elder, L., & Paul, R. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning. *Journal of Developmental Education*, 32(1), 32-40.
- Facione, P. (2011). *Critical Thinking: What it is and why it counts?* [http://www.student.uwa.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf](http://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf).
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Hopper, S. (2014). Bringing the world to the classroom through videoconferencing and project based learning. *TechTrends*, 58(3), 78-88. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0755-4>
- Lehmann, A. C. & Davidson, J. W. (2006). Taking an acquired skills perspective on music performance, In R. Colwell (Eds.) *Menc Handbook of Musical Cognition and Development*. (pp. 225-259). Oxford University Press Inc.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos: Una experiencia en educación superior. (U. P. Venezuela, Ed.) *Laurus*, 14(28), 158-180. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martí, E., Rocarias, J., Gil, D., Hernández, A., García, J., Juliá, C., & Vivet, M. (2008). Google Académico, Uso de recursos virtuales en Aprendizaje Basado en Proyectos. <http://refbase.cvc.uab.es/files/MRG2009.pdf>
- Olivares Olivares, S. L. (2015). Business Graduate Skills: Competency-Based Model. In M. A. Khan, *Diverse Contemporary Issues Facing Business Management Education* (pp. 25-51). IGI Global.
- Poveda, A. (2018). *Impacto de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABPr) en el desarrollo de pensamiento crítico para básica primaria* (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey.
- Sandoval, M. (2010). Gestión del conocimiento y competencias: ¿una nueva forma de educar? *Revista Ánfora* 17(29), 61-90.
- Téllez, A. (2018). *El aprendizaje basado en proyectos para promover el pensamiento crítico en un entorno de apatía educativa* (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE.
- Tobon, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf).
- Vejar, C. (2008). *Critical thinking: An academic perspective*. Great Neck Publishing.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Ediciones Mensajero S.A.U
- Vizcaíno Avendaño, C., Marín Romero, F., & Ruiz Ospino, E. (2017). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico. *Advocatus*, (28), 1-18. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/advocatus.28.892>.

**Fecha de recepción:** 29/08/2020

**Fecha de revisión:** 03/03/2021

**Fecha de aceptación:** 09/04/2021

## MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Cómo citar este artículo:

Caicedo Ortega, E. & Jiménez Cortés, R. (2021). Formación universitaria basada en la neuroeducación y la psicología positiva: percepciones de jóvenes con y sin TDAH. *MLS Educational Research*, 5(1), 76-91. doi: 10.29314/mlser.v5i1.405.

## FORMACIÓN UNIVERSITARIA BASADA EN LA NEUROEDUCACIÓN Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA: PERCEPCIONES DE JÓVENES CON Y SIN TDAH

**Esthela Caicedo de Ortega**

Fundación Universitaria Iberoamericana (Honduras)

[ortecaicedo@hotmail.com](mailto:ortecaicedo@hotmail.com)

**Rocío Jiménez Cortés**

Universidad de Sevilla (España)

[rojimcor@gmail.com](mailto:rojimcor@gmail.com) · <https://orcid.org/0000-0003-1622-5805>

**Resumen.** El estudio fenomenológico explora los significados dados por jóvenes universitarios con y sin Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a su experiencia con metodologías didácticas basadas en la neuroeducación y en la psicología positiva. Participan 43 estudiantes universitarios, 22 (15 chicas y 7 chicos) son diagnosticados con TDAH; y 21 (15 chicas y 6 chicos) no tienen este diagnóstico. Tienen edades comprendidas entre los 19 y 27 años y proceden de diversas carreras profesionales. Se sigue una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico empleando una entrevista elaborada *ad hoc* y validada por expertos/as. Los jóvenes han compartido una experiencia formativa con estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a la mejora del déficit de atención en el marco de una filosofía de educación inclusiva. Los hallazgos en ambos grupos muestran que las estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación son percibidas como herramientas de mejora de la atención y las prácticas de psicología positiva como una ayuda para generar una actitud positiva y fortalecer valores. Los resultados se discuten en relación con otros estudios que muestran las voces de estudiantes con necesidades educativas en la formación universitaria. También con estudios que apuntan a la efectividad y al cuestionamiento de las estrategias utilizadas.

**Palabras clave:** Dificultades de aprendizaje, educación superior, neuroeducación, psicología positiva, fenomenología.

## **HIGHER EDUCATION BASED ON NEUROEDUCATION AND POSITIVE PSYCHOLOGY: PERCEPTIONS FOR UNIVERSITY STUDENTS WITH AND WITHOUT ADHD**

**Abstract.** The phenomenological study explores the meanings given by university students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) to their experience with teaching methodologies based on neuroeducation and positive psychology. 43 university students participate, 22 (15 girls and 7 boys) are diagnosed with ADHD; and 21 (15 girls and 6 boys) do not have this diagnosis. They are aged between 19 and 27 and come from various professional careers. A qualitative methodology is followed with a phenomenological approach using an interview prepared ad hoc and validated by experts. Young people have shared a training experience with teaching and learning strategies aimed at improving attention deficit within the framework of an inclusive education philosophy. The findings in both groups show that teaching strategies based on neuroeducation are perceived as tools for improving attention and positive psychology practices as an aid to generate a positive attitude and strengthen values. The results are discussed in relation to other studies that show the voices of students with educational needs in higher education. Also, with studies that point to the effectiveness and questioning of the strategies used.

**Keywords:** learning disabilities, higher education, neuroeducation, positive psychology, phenomenology

### **Introducción**

El carácter de la educación superior impone estrategias de enseñanza y aprendizaje vinculadas a metodologías didácticas que resultan escasamente sensibles a las necesidades de aprendizaje de muchos estudiantes. Lograr la atención de los estudiantes es, en sí misma, todo un reto y, mucho más, cuando existen dificultades en el aprendizaje que afectan al rendimiento académico, como las derivadas del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad conocido por sus siglas (TDAH) (López et al., 2015). Según afirman estos últimos autores, esta alteración de origen neurobiológico se inicia en la infancia y se caracteriza por falta de atención y/o por hiperactividad impulsiva. Sin embargo, también afecta a la actividad física, la dieta, el sueño, la imagen corporal y a la coordinación. Actualmente, este trastorno es muy común en estudiantes universitarios, pero raramente se diagnostica a esa edad (Danese et al., 2016). En la mayoría de los casos, los afectados no recibieron diagnóstico oportuno, desconocen los síntomas y simplemente no saben que tienen esa condición, como lo señala Rodillo (2015): “es considerado el trastorno del neurodesarrollo más frecuente” (p. 53). A nivel universitario, el desarrollo individual de los/as estudiantes ha de constituir un elemento clave de la formación. En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes universitarios no reciben la atención necesaria en cuanto presentan alguna dificultad en el aprendizaje, pues se asume que al ser adultos gran parte de la responsabilidad de su aprendizaje recae en ellos mismos. El problema que presentan los universitarios con TDAH es el bajo rendimiento académico (Prevatt, et al. 2012), en ocasiones por falta de concentración, falta de motivación por parte del profesorado, falta de estrategias de enseñanza efectivas que ayuden a mejorar el nivel de atención. Según González (2018) el profesorado reconoce que requiere formación en el tema para trabajar convenientemente y emplear estrategias educativas que ayuden al estudiantado universitario.

De ahí que, resulte clave explorar estrategias didácticas y metodologías que resulten adecuadas. El carácter innovador del estudio radica en la experimentación con metodologías didácticas que prestan atención a las necesidades educativas de cada estudiante en el ámbito universitario. De igual manera, siguen una metodología de enseñanza que entendemos efectiva para todo tipo de aprendiz; apoyada en dos estrategias de enseñanza. La primera, consiste en dinámicas de gimnasia cerebral y movimiento; y la segunda, consiste en prácticas didácticas basadas en principios de la psicología positiva. En este trabajo participaron estudiantes universitarios con TDAH y sin TDAH en un mismo contexto, con una misma metodología de enseñanza atendiendo a la filosofía de la educación inclusiva como estrategia formativa, también en la formación universitaria (Moriña et al., 2015a). Así, el propósito general del estudio es acercarnos a las vivencias con respecto a esta novedosa metodología en un conjunto amplio de estudiantes con TDAH, pero en un contexto inclusivo de enseñanza para todos/as (donde otros estudiantes sin TDAH también participan, aprenden y se benefician de este tipo de metodologías). El estudio, tiene en cuenta las críticas y cuestionamientos que otras investigaciones mantienen con respecto a estas propuestas (Dijk y Lane, 2020).

Es importante subrayar que en la práctica de la educación inclusiva el maestro o maestra debe considerar diseñar su clase en base a las necesidades educativas de sus estudiantes y, así, colaborar con el proceso de inclusión educativa en el ámbito universitario. Por lo tanto, para poder ayudarles a mejorar su atención en clase es necesaria la implementación de una metodología didáctica integral e inclusiva, que basada en estrategias con enfoque neuroeducativo y prácticas de psicología positiva, mejore tanto su aprendizaje como su estilo de vida. Recientes estudios como el de Tham et al. (2019) muestran que los profesores/as manifiestan un interés creciente en las aplicaciones de la investigación en neurociencia a la pedagogía en el aula.

### ***Antecedentes y estado actual del tema***

La atención de las necesidades educativas en la formación universitaria ha sido objeto de estudio reciente en comparación con el volumen de aportes científicos en otros niveles educativos (Gómez, et al. 2018). Son numerosas las investigaciones que se ocupan de la experiencia de estudiantes con necesidades educativas en la Universidad (Mullins y Preyde, 2013; Redpath, et al., 2013). No obstante, son escasas las investigaciones que señalan estrategias de enseñanza efectivas a nivel universitario para estudiantes con TDAH. Es por eso por lo que el desarrollo de nuevas estrategias didácticas es importante en tanto ayudarán a mejorar la atención y el rendimiento académico de los estudiantes.

Según un estudio de Prevatt, et al. (2012) los estudiantes universitarios con TDAH tienden a tener bajo promedio de calificación, son más propensos a estar en período académico de prueba, tienen más dificultad en exámenes de lectura y escritura, y reportan más problemas académicos que aquellos sin TDAH, también reportan puntuaciones bajas en la gestión del tiempo, concentración, motivación, ansiedad, habilidades para realizar exámenes y estrategias de estudio que aquellos que no tienen TDAH.

Otros estudios concluyen que hay factores, como el apoyo mental positivo de mentores y de cuidadores de los jóvenes universitarios con TDAH, que les protege de resultados negativos (Wilmshurst, et al. 2011). En el mismo sentido, un estudio realizado por Sánchez (2018) plantea que, con tal de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TDAH, es relevante que los docentes realicen cambios en la metodología y comunicación, así como en la utilización de nuevos recursos y herramientas, pues son

cuestiones esenciales para que se pueda conseguir un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz en ellos.

### ***Revisión de la literatura***

Dos enfoques principales orientan teórica y empíricamente la investigación; por un lado el incipiente aporte de los estudios y teorizaciones sobre neuroeducación y, por otro, la psicología positiva. Abordamos a continuación algunos de los aspectos conceptuales que fundamentan la investigación. Así, Gago y Elgier (2018) recogen aportes como el de Fonticiella (2007) que muestran que una de las contribuciones principales de la neurociencia a la educación lo constituyen las estrategias educativas y terapéuticas que se generan en torno a los trastornos del aprendizaje y del desarrollo. Así, indican que se han llevado a cabo estrategias de intervención concretas para cada una de ellas.

Los "Estudios de neuroeducación" se definen como un campo interdisciplinario creciente basado en la conexión sinérgica entre neurociencia, ciencia cognitiva, psicología y educación en un esfuerzo por mejorar nuestra teoría, comprensión y práctica del aprendizaje y la educación (Nouri, 2013). Según Nouri (2016) otros términos se han utilizado como sinónimos de estudios de neuroeducación, como "Neurociencia educativa" y "Mente, cerebro y educación". Concretamente, hay trabajos que vinculan el Brain Gym con propuestas neuroeducativas (Compagno y Pedone, 2016) otros que la posicionan como un mito en la neurociencia sin evidencia científica (Bruer, 1999).

El Brain Gym es una serie de actividades rápidas, divertidas y energéticas. Estas actividades son eficaces para preparar a cualquier estudiante para destrezas específicas de coordinación y de pensamiento (Ruiz, 2016, p.18). Según Compagno y Pedone (2016) estas actividades se basan en la idea de que el ejercicio físico simple ayuda al flujo sanguíneo al cerebro y mejora el proceso de aprendizaje al garantizar que el cerebro permanezca alerta. Según las autoras, los estudios en Brain Gym atestiguan que el movimiento aumenta la actividad eléctrica del hipocampo y, en consecuencia, mejora el aprendizaje y la formación de la memoria. Al mejorar la actividad de las neuronas, el ejercicio aumenta la capacidad del cerebro para recibir información propioceptiva. Según González (2008, p. 67) se trata de un "sistema de ejercicios mentales y corporales, muy sencillos, cuyo objetivo primordial es mejorar los diferentes procesos del pensamiento". La gimnasia se basa en el principio que afirma que no hay aprendizaje sin movimiento, porque este género, desarrolla las redes o conexiones neurales. La gimnasia cerebral conecta los dos hemisferios del cerebro por lo que ayuda a mantener la atención del que lo practica, es apropiado para todo tipo de aprendiz, desde un niño, adolescente, adulto y hasta un anciano. Según Condor (2016) es una técnica que permite mejorar el rendimiento escolar, mediante la utilización de ejercicios corporales, los mismos que ayudan a despejar la mente, aumentar la atención, revertir casos de hiperactividad, dislexia y trastornos de conducta en los niños. Además, el autor considera que es una técnica y una herramienta práctica para el aprendizaje.

La gimnasia cerebral tiene múltiples beneficios, según Jaya (2018, p. 9), entre los que se encuentran los siguientes: 1) Ayuda a resolver efectiva y creativamente problemas de aprendizaje, 2) Permite percibir la realidad desde puntos de vista diferentes o alternativos, lo cual agiliza los procesos de pensamiento y contribuye al desarrollo de inteligencia, pensamiento reflexivo y consecuencial, 3) Favorece a la anticipación al futuro, al momento de entender las relaciones causa-efecto, 4) Contribuye a la planificación y proyección acciones con mayor grado de organización, 5) Colabora en el

discernimiento de lo primordial de lo secundario y el descubrimiento de relaciones que antes permanecían ocultas, 6) Favorece el entendimiento del funcionamiento del universo, con el fin de diseñar estrategias efectivas para afrontar las circunstancias cambiantes de la vida, 7) Facilita la toma de decisiones acertadas con mayor velocidad y certeza, 8) Proporciona una mejora de las habilidades de los procesos básicos: memoria, razonamiento, atención, percepción, motivación y emoción, 9) Desarrolla la inteligencia intrapersonal, interpersonal, lingüística, lógica, espacial, matemática, 10) Incrementa el potencial cerebral en los estudiantes.

Por su parte, la psicología positiva es un complemento indispensable para el desarrollo personal del ser humano. La psicología positiva es una rama de la psicología que nos presenta una forma diferente de ver la vida; un estilo de vida en el que nos enfocamos en lo positivo, sin dejar de ser objetivos, pero utilizando la energía positiva a nuestro favor, en lugar de desperdiciarla en actitudes o comportamientos que nos drenan la energía y nos consumen. Según Tarragona (2013, p. 115), la psicología positiva se propone descubrir y promover los factores que les permiten a los individuos y a las comunidades vivir plenamente y puede combinarse de una forma productiva con un grupo de terapias denominadas “terapias constructivas” que incluyen la terapia narrativa, la colaborativa y la centrada en soluciones. Este enfoque de pensamiento positivo es la base para el desarrollo integral del ser humano ya que promueve el bienestar tanto físico como mental y eso es fundamental para todo aquel que quiera tener éxito en la vida, pero solo funciona con la voluntad sincera y perseverante de la persona que lo aplique y que quiera en realidad ayudarse a mejorar.

Según Tarragona (2013, p.116) los factores que contribuyen al bienestar son la positividad, las relaciones interpersonales, involucramiento, sentido de vida y metas alcanzadas. La psicología positiva como parte del desarrollo integral del ser humano es vital para la mejora del TDAH (Newark, et al., 2012). Es una propuesta de un estilo de vida saludable que abarca desde comer saludable, cuidar su cuerpo y cultivar el espíritu desarrollando valores universales que ayudan al ser humano a mejorar su condición de vida.

Si vemos cada uno de los elementos necesarios para lograr el bienestar humano que señala Seligman (2019), están incluidos en la metodología didáctica propuesta en el presente estudio, como: 1. El trabajo cooperativo, el cual contribuye a generar mejores relaciones entre estudiantes; 2. El pensamiento positivo a través del chat, que contribuye a la formación de pensamiento positivo; 3. Desarrollo de la autoconfianza que mejora la autoestima; 4. El involucramiento, porque integra a los estudiantes en experimentos o actividades que requieren concentrarse en el momento; 5. El significado, porque se les enseña mediante el entrenamiento en desarrollo personal a descubrir su propósito en la vida; y por último, 6. Metas, porque se les invita a participar en el reto de poner en práctica la metodología y la implementación de hábitos que les ayudarán a alcanzar sus metas y tener un balance en su vida que les permita alcanzar el éxito.

En las actividades de gimnasia cerebral y dinámicas de movimiento, los estudiantes participan unidos como un solo grupo o en parejas, lo que genera un ambiente ameno y de confianza, a la vez que fortalece las relaciones entre ellos. Bisquerra y Hernández (2017) señalan que

las actividades grupales propician el bienestar y que las investigaciones han puesto de manifiesto que uno de los factores principales de bienestar son las



relaciones sociales. Por tanto, realizar dinámicas de grupo en clase puede favorecer el aprendizaje y el bienestar (pp. 58-59).

La psicología positiva se puede aplicar en cualquier materia de clase; partimos de la hipótesis general de que genera un ambiente positivo en el aula, mejorando la atención de los estudiantes, dado que proporciona un ambiente de paz, confraternidad, alegría; además, genera que los jóvenes actúen como ellos son delante del maestro/a dentro de los límites del respeto y la cordialidad. Se puede lograr mejorar el interés de los estudiantes con TDAH en una materia determinada, aunque no le sea agradable y que, así, es percibida y vivida por los principales participantes.

## **Método**

### ***Objetivos***

El estudio tiene el propósito de profundizar en la experiencia de un grupo de estudiantes universitarios en una formación universitaria basada en la neuroeducación y la psicología positiva. Parte de estos estudiantes han sido diagnosticados con TDAH (aplicando la prueba de Kooij y Francken, 2010). Especialmente nos interesa: a) conocer sus percepciones en cuanto al impacto del uso de estrategias de Brain Gym y dinámicas de movimiento y b) indagar sobre sus vivencias y percepciones en cuanto a las prácticas de psicología positiva para el desarrollo personal.

### ***Método fenomenológico***

Para dar cobertura a estos objetivos se sigue una metodología cualitativa basada en la fenomenología. El enfoque metodológico pone el acento en el análisis de datos, que se caracteriza por centrarse en describir las esencias de las experiencias cotidianas. Concretamente, se adopta una fenomenología trascendental. La fenomenología trata de dar una descripción directa de nuestra experiencia. Según Cresswell (2007), la fenomenología trascendental se basa en los estudios de Duquesne en psicología fenomenológica. Al optar por el método fenomenológico siguiendo los postulados de Husserl, seguimos técnicas específicas para llegar a captar el fenómeno tal y como es su significado a través de las creencias y recuerdos de las personas que lo viven. Para ello, como recoge Jiménez-Cortés (2020) se emprende un proceso de reducción fenomenológica que permite ahondar profundamente en la conciencia de las personas participantes y descubrir las estructuras subyacentes de un fenómeno. Así, la característica clave de la investigación fenomenológica es su rica y detallada descripción del fenómeno. Los pasos analíticos por tanto han consistido en:

1. Reducción de la información derivada de las entrevistas. Establecimiento de unidades de análisis en torno al fenómeno.
2. Acercamiento al fenómeno desde las perspectivas individuales de cada estudiante. Para ello, se sigue proceso de variación imaginativa, que requiere ver el fenómeno desde una variedad de puntos de vista.
3. Interpretación de patrones comunes a través de una reconstrucción del fenómeno que desvele su estructura y elementos.

En todo momento se ha intentado aplicar el proceso de horquillado o paréntesis característico de la fenomenología, lo que Husserl denomina como “epoche”, es decir, dejar al margen del estudio del fenómeno las propias concepciones como investigadoras.

### ***Participantes***

Se tiene en cuenta para la investigación un total de 43 estudiantes universitarios de los cuales 22 participantes son diagnosticados con TDAH (15 chicas y 7 chicos); y 21 participantes no tienen diagnóstico de TDAH (15 chicas y 6 chicos). En nuestro trabajo se desarrolla la metodología didáctica objeto de estudio en las materias de inglés y legislación empresarial de una universidad privada de Honduras.

### ***Instrumentos y procedimiento de recogida de datos***

La recogida de datos se realiza desde la tradición fenomenológica trascendental y la información se recopila a través de entrevistas individuales en profundidad. Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora por estudiante. La entrevista consta de 27 preguntas elaboradas “ad hoc” las cuáles van orientadas al objeto de estudio; es decir, cómo funcionan los principios psicopedagógicos y las prácticas derivadas de la neuroeducación y de la psicología positiva en la vida de cada uno de los participantes. Así, la formación universitaria incorporó actividades como: práctica de valores, leer pensamientos positivos diariamente y hacer reflexiones de estos, escuchar conferencias de personas de éxito y reflexionar sobre videos de pensamiento positivo. La entrevista se realizó en un lugar donde los estudiantes se sintieran cómodos y no tuvieran interrupciones al momento de ser realizadas, previo consentimiento informado y aprobación del comité de ética de la institución correspondiente. Con anterioridad a la aplicación de la entrevista se realizó una validación de contenido a través de expertos/as de áreas de metodología y diagnóstico en educación y de intervención psicológica. Las entrevistas se realizaron en el mes de julio 2019 y se decidió aplicarla a todos los estudiantes, con y sin TDAH para una mayor profundidad de la investigación. Estas se transcribieron y la información tuvo un tratamiento analítico cualitativo con ayuda del software especializado Atlas ti v. 7.

### ***Procedimientos y técnicas de análisis***

Para la codificación de la información se sigue un procedimiento de lectura y delimitación de las unidades de análisis. Las categorías surgen de un proceso inductivo y ayudan a describir la experiencia de los y las participantes. Se veló porque las categorías no fueran de elevada inferencia, manteniendo la codificación “in vivo” para la expresión genuina, es decir, en las propias voces, de las vivencias. Se muestra a continuación el sistema de categorías derivado del proceso de análisis inductivo (ver tabla 1).

Tabla 1  
*Sistema de categorías*

<b>Categorías</b>	<b>Modalidades</b>
Diagnóstico en TDAH	Estudiantes con diagnóstico de TDAH
	Estudiantes sin diagnóstico de TDAH
Sexo	Chicas
	Chicos
Experiencias en torno a las dinámicas de Brain Gym	Impacto en la relajación
	Impacto en la activación de sentidos
	Impacto en la atención y concentración
	Impacto en el rendimiento
Experiencias en torno a las dinámicas de movimiento	Impacto en la relajación y el estrés
	Impacto en la atención y concentración
	Impacto en la energía vital y el estado de ánimo
	Impacto en la diversión y el disfrute personal
Vivencias en cuanto a las prácticas de psicología positiva	Fortalecimiento de la resiliencia
	Generación de motivación
	Generación de pensamiento positivo (emprender, conseguir sueños...) y cambio en las formas de pensar
	Fortalecimiento de valores
	Fortalecimiento de la autoestima
	Generación de una actitud positiva

Una vez establecido el sistema de categorías inicial se procedió a un refinamiento de estas en un proceso de comparación constante y de codificación abierta. Como técnicas de análisis se emplearon herramientas de Atlas ti como las redes y el uso de herramientas de búsqueda selectiva por categorías. En la codificación del primer nivel se realizó un análisis de contenido en donde se crearon los códigos y las citas pertinentes. En la codificación en segundo nivel, se encontraron las relaciones existentes entre código y código y se elaboraron las respectivas redes. Después se procedió a realizar descripciones textuales individuales, descripciones compuestas por temas y descripción compuesta global en torno al fenómeno. Este proceso ayudó a generar una composición de la esencia y estructura del fenómeno objeto de estudio: el impacto de la experiencia formativa basada en estrategias de aprendizaje neuroeducativas y basadas en principios de psicología positiva.

Se llevó un control de los datos recabados a través de una bitácora en la que se hicieron las anotaciones pertinentes y se fueron estableciendo criterios e indicadores de aplicación de las categorías.

A continuación, mostramos los resultados obtenidos empleando un enfoque de análisis fenomenológico.

## **Resultados**

En relación con la experiencia en torno a cómo las dinámicas de Brain Gym y de movimiento, ayudan a la mejora de la atención en clase de los estudiantes universitarios diferenciamos brevemente las percepciones de estudiantes con TDAH y sin TDAH:

En cuanto a la experiencia en torno a la gimnasia cerebral, los estudiantes con diagnóstico de TDAH expresaron lo siguiente:

a) Ayuda a relajarse: “me ha ayudado a relajarme ante los exámenes”.

b) Ayuda al cerebro a estar más activo y concentrarse: “Ayuda a despertar nuestros sentidos y estar más activos”, “si me ayuda porque eso pone al cerebro a trabajar y practicarlo para cualquier problema ya que estos mejoran el rendimiento del cerebro”, “es una gimnasia que ayuda con el estrés y la concentración, me ayuda porque lo he comprobado en clase y antes de estudiar”.

c) Ayuda a mejorar el rendimiento del cerebro: “Es necesaria y muy buena ya que nos ayuda a desarrollar el cerebro y las habilidades que poseemos, ayuda a desarrollar mejor nuestras actividades cotidianas”, “si me ayuda porque eso pone al cerebro a trabajar y practicarlo para cualquier problema ya que estos mejoran el rendimiento del cerebro”.

En cuanto a la experiencia en torno a la gimnasia cerebral en los estudiantes sin diagnóstico en TDAH expresaron lo siguiente:

a) Genera relajación: “Son ejercicios que ayudan a relajarse y a estar más atentos a la clase porque relajan la vista, mente y cuerpo”, “la gimnasia cerebral, aunque nos veamos medio locos me gusta, porque me calman y relajan”, “es cuando estimulamos ambos lados de nuestro cerebro, si siento que me ayuda y me relaja porque relaja mi cuerpo”, “activación de nuestro cerebro y cuerpo; nos ayuda a relajarnos y poner más atención en clase”.

a) Mejora la atención: “es una activación de nuestro cuerpo al ser capaz de entender mejor algo y que retengamos mejor la información que estudiemos o que estamos haciendo”, “es ejercicio para activar las neuronas del cerebro y sirve, me ayuda a poner atención en clase”, “la gimnasia cerebral y la marcha cruzada son muy efectivas a la hora que uno se tiene que controlar y tener en mente una sola cosa”, “hacer ejercicios para oxigenar el cerebro, de cierta manera, hacer un poco de ejercicio antes de la clase me despierta si ando baja de ánimos”, “es levantar nuestras rodillas o bailar, porque me levanta el ánimo e interés, me hace sentir más entusiasmada.”

b) Mejora el desempeño: “Ejercitar el cerebro cada día para así activar las neuronas y tener un mejor desempeño, si me ayuda porque se hacen con tranquilidad y mejor las cosas”, “son ejercicios que oxigenan el cerebro y ayudan a la concentración, si me ayuda mucho en los exámenes y a la hora de recordar datos importantes sobre la temática”.

Comparando los resultados entre ambos grupos de estudiantes; con y sin TDAH se puede observar que la práctica de gimnasia cerebral en el aula universitaria es útil para ambos grupos, en el sentido de que impacta de forma positiva según sus percepciones. Ellos y ellas aprecian una mejora en la atención y la mejora del estado de ánimo como también perciben efectos en el sistema nervioso reflejándose en el cuerpo, ya que les hace sentir relajados. Desde su percepción esta metodología les facilita el recuerdo y el les “ayuda a estudiar”.

En cuanto a las dinámicas de movimiento (bailes, estrategias de respiración...) los estudiantes con diagnóstico de TDAH expresaron:

a) Generan relajación: “Las de respiración porque me ayudan a oxigenar el cerebro y me siento más relajado de lo que normalmente me siento”, “son buenas y divertidas, crean relajación e intereses de nosotros hacia ellas”, “los bailes pues me encanta bailar, y el brain gym ya que siento que en el momento que cerramos nuestros ojos y respiramos siento que me relaja un poco”.

a) Mejoran la atención: “Son muy factibles ya que, si ayudan a mejorar la atención y a relajarnos y a convivir un buen rato con nuestros compañeros más cuando hicimos la dinámica del baile”, “está comprobado que hace que pongamos atención y despertemos la mente”, “son buenas debido a que nos activan para poner atención en clase”, “bailar, ya que pone mi concentración en mis funciones motoras y activa mi concentración”.

b) Generan energía: “Son efectivas, el cuerpo recibe las vibras positivas y eso nos da energía, así podemos prestar más atención debido a que no quita la pereza”.

d) Generan diversión y disfrute personal: “Los bailes, me parecen divertidos y permiten que mi cerebro este un poco más alerta”, “son importantes porque hay días en que nos sentimos agobiados y cuando hacemos este tipo de dinámicas nos divertimos mucho”.

Por su parte, los/as estudiantes sin diagnóstico de TDAH expresaron:

a) Mejora la concentración: “Aunque parezca sencillo el baile nos ayuda, ya que nos tenemos que concentrar sobre los movimientos y pasos que siguen al paso del ritmo, nuestro cerebro necesita concentrarse para realizar la actividad”, “me gustan porque hacen que preste atención porque aparte de hacer ejercicios básicos, logra crear un ambiente dinámico y alegre”, “son muy buenas, ayudan a tener la atención de las personas y hacen que las personas se mantengan despiertas y que no se aburran”, “opino que es relajante y al mismo tiempo nos ubica y nos concentramos en lo que estamos haciendo.”

b) Aumenta los ánimos: “Las dinámicas de baile elevan mucho el buen ánimo, me gustan mucho porque ayuda a liberar el estrés”, “pienso que es una muy buena herramienta, mantener activo el cuerpo despierta interés y la persona se siente con más energía”, “son divertidas, de cierta manera hace que nos riamos y que nuestro cerebro despierte, nos hace tener más ánimos.”

c) Reduce el estrés: “Son buenos, ayuda a relajarse y estar bien con uno mismo”, “los momentos en que realizamos una actividad que nos relaja”, “que si sirven ya que nos relajan y sin estrés es más fácil concentrarnos”.

d) Genera diversión: “Son divertidas, de cierta manera hace que nos riamos y que nuestro cerebro despierte nos hace tener más ánimos”, “creo que la respiración con los pies y la marcha cruzados hace que preste atención, porque aparte de disfrutar hace que deba coordinar entre mi cuerpo y cerebro”.

En ambos grupos también se observa similitud en los resultados, la conexión mente-cuerpo se armoniza, generando resultados positivos como la mejora de atención, en el estado de ánimo (energía) y la reducción del estrés.

Las vivencias de los estudiantes universitarios con diagnóstico de TDAH en cuanto a las prácticas de psicología positiva y el desarrollo personal se centraron en una serie de impactos percibidos:

a) Fortalece la resiliencia: “Me ayudó porque me permitió aprender a no darme por vencido”, “me ha ayudado a darme cuenta de que puedo vencer cualquier adversidad y que tengo que mejorar en escuchar a los demás”.

b) Genera motivación: “Recibir mensajes positivos y tenerlos en la mente, ayuda a levantarnos el ánimo”, “a medida de los videos motivacionales me hace pensar en mi futuro y en lograr mis metas propuestas”, “todas las conferencias que hemos tenido me

han ayudado a motivarme y a pensar de una manera positiva”, “motivación para poder seguir adelante y poder prestar atención”.

c) Genera pensamiento positivo: “Me ha ayudado a ser positiva, soñadora y a querer saber más”, “me ha generado las ganas de estudiar, de pensar positivo, de luchar por mis sueños y de amar y aprovechar cada minuto de mi tiempo”, “me ha ayudado a ser más positiva y a poner en práctica los valores”, “cuando leo los mensajes positivos cambia mi manera de pensar en el día y me alegran también”, “nos cambian los pensamientos negativos y nos ayudan a sentirnos mejor”, “me ha ayudado con mi pensamiento de líder y emprendimiento”, “sí, cuando me levanto y observo los mensajes me motivo para levantarme y hacerle frente a las situaciones que se me presentan”.

d) Fortalece los valores: “mejorar mis valores y ponerlos en práctica, también a luchar por mis sueños, en ser más responsable”, “me ejercito más, puedo administrar de mejor manera mi rutina diaria”, “ver la importancia que tienen los valores en mi vida, la responsabilidad y otras cosas que son o tienen gran relevancia en la vida”.

c) Fortalece la autoestima: “Hay que tener confianza en uno mismo; no nos debemos rendir. Somos capaces de lograr lo que nos propongamos”, “sí, debo entender que no debo sentirme la víctima sino victoriosa cada vez que me sienta agobiada y estresada, esto me ha enseñado a ser más comprometida con mi carrera”, “como ser una mejor persona ya que me ha enseñado a ser una mujer más independiente de creer en mí.”

En cuanto a los resultados de las vivencias de los estudiantes universitarios sin diagnóstico de TDAH en relación con las prácticas de psicología positiva aplicadas en el aula se extraen los siguientes aspectos:

a) Ayuda a la motivación: “Sinceramente sí ayudan porque así me siento motivada para seguir creciendo cada día”, “me ayudan a motivarme y a expulsar los pensamientos malos y cambiarlos por pensamientos alegres”, “porque en algún momento de la vida, tengo dificultades, entonces con las conferencias motivacionales me impulsan a estar motivada, así poder vencer esas dificultades”, “es una clase muy bonita y positiva en donde he aprendido mucho de la clase y de la vida”.

a) Genera actitud positiva: “La perseverancia y siempre una actitud positiva sin importar que tan difícil y costoso sea, sé que si me propongo algo lo logro”, “a sonreír sin importar todas las dificultades que pase en mi vida”, “a verle el lado positivo a los problemas, ser positiva siempre”, “en esta clase aprendí como estudiar y eso me ha ayudado en el resto de las clases”, “cuando estoy estresada en otras clases repito las frases positivas de la clase de inglés”, “lo positivo que hacemos en clase lo uso para cada día mejorar como persona.”

c) Genera cambio de pensamiento: “Me ha generado pensamientos positivos de cómo seguir adelante, de todo lo bueno que me espera en el camino si hago las cosas bien cada día”, “no había hecho nada productivo, solo pensaba cosas negativas, luego con el tiempo eso fue cambiando, “he aprendido a ser más positiva y poder organizar todo en el momento de realizar trabajos”, “ser positivo siempre esto me ha ayudado porque es motivante y despeja los malos pensamientos”, “escuchar a personal que han tenido éxito me ha gustado mucho, es un claro ejemplo de perseverancia”.

e) Mejora la autoestima: “Hacer más confiable creer en mí misma y en que soy capaz de lograr todo lo que me propongo”, “me ha ayudado bastante, cuando siento que

no puedo me acuerdo de las afirmaciones positivas y también en la manera de cómo organizar cada contenido de mis clases”.

Comparando ambos grupos se observa similitud en cuanto a generar cambio de mejora en el pensamiento, la actitud, el ánimo y la autoestima, se puede observar el fortalecimiento de valores como la responsabilidad, autoestima, motivación y actitud positiva lo que ayuda a la mejora integral del ser humano.

### **Discusión y conclusiones**

La perspectiva fenomenológica permite profundizar en las experiencias vividas en la formación universitaria desde una perspectiva inclusiva, es decir, desde el punto de vista del aporte para todos/as. De acuerdo con la fenomenología, el análisis emprendido permite registrar las variaciones imaginativas en un doble sentido, por un lado, las experiencias individuales intragrupalas (estudiantes con diagnóstico de TDAH) y por otro, las intergrupales (estudiantes con y sin diagnóstico de TDAH); sin estas perspectivas no se puede comprender la esencia del fenómeno que estamos considerando. Al centrarse en los significados vividos de la experiencia didáctica los resultados muestran que tanto los estudiantes con TDAH como los estudiantes sin TDAH, se autoperciben como beneficiados con las estrategias de enseñanza- aprendizaje que se pusieron en práctica como base de esta investigación y que emplean una formación universitaria alternativa desde un enfoque neuroeducativo.

Los resultados de este trabajo ponen en relieve el valor que dan los estudiantes universitarios al empleo por parte del profesorado de otras metodologías alternativas, al igual que consideran Moriña, et al. (2015b) en su trabajo, quienes ponen de manifiesto que los estudiantes recomiendan que el profesorado se actualice y utilice metodologías diferentes a la lección magistral. No obstante, hay estudios como el de Van Dijk y Lane (2020) que son muy críticos con los planteamientos de una formación universitaria basada en este tipo de estrategias de neuroeducación. Especialmente, porque el profesorado en numerosas ocasiones está imbuido de una serie de neuromitos que pueden ser un problema no solo a nivel del maestro/a de aula sino a nivel estructural (sistema educativo, líderes, curriculum...) como un problema extendido que justifica un examen más profundo de este tema de la neurología en la educación.

Como han puesto de manifiesto aportaciones como la de Carriedo (2014) el punto de interés para la neuroeducación es la actividad física, que según los investigadores puede traer aparejada una mejora general de las funciones cognitivas, mayor autoestima, y beneficiar a personas diagnosticadas con TDAH, ansiedad o depresión. En nuestro estudio las experiencias de los estudiantes tanto con TDAH como sin TDAH convergen en significar que la experiencia didáctica como relajante también les ayuda a recordar información, a mejorar la actitud, la concentración, ayuda al cerebro a estar más activo, como reconocen con sus propias palabras. No obstante, la percepción de la experiencia en estos términos no garantiza que realmente se estén produciendo, y es que, como considera De Vos (2016), es clave el estudio comportamental para seguir avanzando en el área educativa y en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que las neurociencias aporten conocimiento práctico al área educativa. En cuanto a las dinámicas de movimiento se concluye que los estudiantes con TDAH consideran que mejoran la atención, generan energía y ánimo, relajación y diversión comparado con las

opiniones de los estudiantes sin TDAH; hay quienes consideran que mejora la concentración, aumenta los ánimos y reduce el estrés. Se puede concluir que ambos grupos consideran que les ayuda a mejorar la atención o concentración, les aumenta los ánimos y les reduce el estrés. En cuanto a las prácticas de psicología positiva en torno a las experiencias encaminadas al desarrollo personal, los estudiantes con TDAH experimentaron lo siguiente; genera actitud positiva, ayuda a la resiliencia, genera motivación, cambio de pensamiento y mayor seguridad en sí mismo comparado con las opiniones de los estudiantes sin TDAH; genera actitud positiva, ayuda a la motivación y genera cambio de pensamiento. Se observa que ambos grupos consideran que genera actitud positiva, motivación y genera cambio de pensamiento. Estos temas constituyen la esencia del fenómeno.

Con los resultados expuestos, podemos afirmar que las estrategias utilizadas en la presente investigación se perciben como viables, tanto para estudiantes con TDAH como para los estudiantes sin TDAH, pero requieren capacitación y planificación estratégica para llevarlo a cabo en la formación universitaria. Los resultados se muestran positivos, para una formación universitaria afín con la inclusión educativa sensible a los estudiantes que tienen TDAH. También los resultados son positivos por su impacto en el crecimiento personal incidiendo en definitiva en sus estilos de vida.

Las limitaciones del estudio apuntan principalmente a la consideración de metodologías de investigación que incorporen la interdisciplinariedad en su dimensión neurocientífica. También la incorporación en el estudio de las creencias del profesorado en torno a las potencialidades de la neuroeducación, haciendo un análisis holístico de la confluencia entre el diseño de la intervención didáctica, las creencias y expectativas del profesorado en torno a estas prácticas y las vivencias del alumnado, y la incorporación de la perspectiva de género en el análisis e interpretación de resultados que no han sido contemplados en el presente aporte. Hasta el momento los enfoques neuroeducativos están sujetos a la necesidad de una mayor experimentación y combinación de metodologías de investigación que permitan profundizar desde diferentes disciplinas y aporten un conocimiento validado de una forma mixta. Como líneas futuras apuntamos también a la consideración de otros factores clave para valorar la eficacia de la propuesta metodológica didáctica como el rendimiento académico en las materias en que se emplea.

### Referencias

- Bisquerra, R., & Hernandez, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38, 58-65. <http://www.10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bruer, J.T. (1999). In search of... brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 648-657.
- Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 47-60.
- Compagno, F. & Pedone, G. (2016). Teacher training paths between neuroeducation and professional learning community. In *Proceedings of INTED2016 Conference*, 7th-9th March 2016, Valencia, Spain.



- Condor, A. G. (2016). *La gimnasia cerebral como estrategia de apoyo para estimular la concentración en niños y niñas de 4 a 5 años en la Escuela Leopoldo N. Sanchez*. (Trabajo fin de grado no publicado). Universidad Técnica del Norte
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry y research design. Choosing among five approaches*. Sage
- Danese, A., Agnew-Blais, J.C., Polanczyk, H.V., Wertz, J., Moffit, T., & Arseneault, L. (2016). Evaluation of persistence, remission and emergence of attention-deficit/hyperactivity disorder in young adulthood. *Jamapsychiatry*, 73(7), 713-720. <https://doi.org/10.10017jamapsychiatry.2016.0465>
- De Vos, J. (2016). The Educated Brain: A Critique of Neuroeducation. De J. Vos (Eds.), *The Metamorphoses of the Brain-Neurologisation and its Discontents*. Palgrave MacMillan.
- Gago, L.G. & Elgier, A.M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente* 21(40), 476-494. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Gómez, C., Fernández, E., Cerezo, R., y Núñez, J.C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7328>
- González, J. (2018). Encuesta a profesorado universitario sobre el déficit de atención e hiperactividad en personas jóvenes adultas. *Revista educación*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22714>
- Fonticiella, S. (2007). Trastornos del aprendizaje: Enfoque desde las Neurociencias. *Educación inclusiva*, 4(2), 13-30.
- Jaya, S.R. (2018). *Guía de movimientos corporales de gimnasia cerebral para facilitar el aprendizaje en el nivel de básica elemental de la unidad educativa "Juan Benigno Vela"*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador. <http://www.123456789/2243/1/76615>
- Jiménez-Cortés, R. (2020). *Investigación educativa. Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. Granada: Comares.
- Kooij, S., & Francken, M. H. (2010). Entrevista Diagnóstica para el TDAH en adultos 2.0 (DIVA 2.0), en J.J.S. (Ed.). *TDAH en adultos. Diagnóstico y tratamiento*. Pearson Evaluación y BV de la Información.
- López, G.F., López, L., & Díaz, S. (2015). Trastorno por deficit de atencion con hiperactividad (TDAH) y actividad física. *Revista digital de educación física*, 6(32), 53-65.
- Moriña, A., Cortés-Vega, M.D., & Molina, V.M. (2015a). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>

- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D. & Molina, V. M. (2015b). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Newark, P.E., Elsässer, M., & Stieglitz, R.D. (2012). Self-esteem, self-efficacy, and resources in adults with ADHD, *Journal of Attention Disorders* XX(X),1-12. <https://doi.org/10.1177/1087054712459561>
- Nouri, A. (2013). Practical Strategies for Enhancing Interdisciplinary Collaboration in Neuroeducational Studies. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education (IJCRSEE)*, 1(2), 94-100.
- Noiri, A. (2016). The basic principles of research in neuroeducation studies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 4(1), 59-66.
- Prevatt, F., Proctor, B., Best, L., Baker, L., Walker, J., & Taylor, N. (2012). The positive illusory bias: does it explains self evaluations in college students with ADHD? *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 235-243. <https://doi.org/10.1177/1087054710392538>
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350.
- Rodillo, E. (2015). Trastorno por Deficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista médica clínica Las Condes*, 26(1), 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.005>
- Ruiz, L.V. (2016). *Técnica del Brain Gym para la motricidad fina y gruesa y su incidencia en el aprendizaje significativo en los y las estudiantes del inicial de la unidad educativa*. Universidad Técnica Estatal de Quevedo. <http://repositorio.uteq.edu.ec/handle/43000/1806>
- Sánchez, L. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 83-91. [http://new.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986\\_uploads/20130911\\_hfh4VpcqhX7EVSqWNvS3\\_0.pdf](http://new.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20130911_hfh4VpcqhX7EVSqWNvS3_0.pdf)
- Seligman, M.E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15, 1-23.
- Tarragona, M. (2013). Psicología Positiva y Terapias Constructivas: Una Propuesta Integradora. *Terapia Psicológica*, 31(1), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100011>

- Tham, R., Walker, Z., Tan, S. H., Low, L.T., & Chen, S.H. (2019). Translating education neuroscience for teachers. *Learning: Research and Practice*, 5(2), 149-173. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1674909>
- Van Dijk, W., & Lane, H. B. (2020). The brain and the US education system: Perpetuation of neuromyths. *Exceptionality*, 28(1), 16-29.
- Wilmshurst, L., Peele, M., & Wilmshurst, L. (2011). Resilience and well-being in college students with and without a diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 11-17. <http://www.10.1177/1087054709347261>

**Fecha de recepción:** 21/01/2020

**Fecha de revisión:** 10/05/2020

**Fecha de aceptación:** 21/08/2020

## MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Cómo citar este artículo:

De Almeida Marihama, D.K. & Santos e Campos, M.A. (2021). Docentes que trabajan en educación a distancia: un análisis de los derechos contemplados en el CLT. *MLS Educational Research*, 5(1), 92-114. doi: 10.29314/mlser.v5i1.443.

## DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ANÁLISIS DE LOS DERECHOS CONTEMPLADOS EN EL CLT

**Diego Kenji de Almeida Marihama**

Fundação Universitária Iberoamericana (Brasil)

[diegomarhama@yahoo.com.br](mailto:diegomarhama@yahoo.com.br) · <https://orcid.org/0000-0001-8013-7936>

**María Aparecida Santos e Campos**

Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)

[mariaaparecidasantosecampos@gmail.com](mailto:mariaaparecidasantosecampos@gmail.com) · <https://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

**Resumen.** El propósito de este artículo fue investigar el contexto de los docentes en educación a distancia -EaD y sus limitaciones con respecto al plan de carrera y otras ayudas que son relevantes para el trabajo a distancia. El objetivo central se delimita: analizar el grado de reconocimiento de un maestro de EaD por parte de las instituciones que lo contratan, la remuneración y las horas de trabajo, que se someten a las demandas del mercado. Esta investigación se basa en el enfoque cuantitativo, utilizado para colecciones medianas y grandes. El campo de investigación se lleva a cabo en las regiones del noreste y sudeste de Brasil. Y los sujetos de la investigación fueron 150 docentes, que trabajan en instituciones públicas y / o privadas, de educación superior y / o educación básica, y son contratados o nombrados en la modalidad de educación a distancia. El instrumento de investigación: fue a través de un cuestionario, publicado en la plataforma Google Forms y tenía seis preguntas objetivas. Análisis de datos: se utilizaron los programas Excel y SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales) como instrumento de organización, tabulación de datos y producción de gráficos. Los aspectos éticos de la investigación cumplieron con los supuestos de la resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud. Resultados: Se concluye que, los maestros de educación a distancia, aún necesitan reconocimiento, con respecto a: políticas públicas y educativas, como categoría y derechos. Enfatizando: un plan de carrera consistente con la función, educación continua y recursos tecnológicos para el trabajo a distancia.

**Palabras clave:** docentes, educación a distancia, remuneración y jornada laboral.

## **OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EAD: UMA ANÁLISE DOS DIREITOS CONTEMPLADOS NA CLT**

**Resumo.** O presente artigo teve por finalidade investigar o contexto dos professores da educação a distância-EaD e suas limitações no que se refere: ao plano de carreira e outros auxílios que são pertinentes ao trabalho a distância. O objetivo central se delimita: analisar o grau de reconhecimento de um professor EaD pelas instituições que os contratam, a remuneração e a jornada de trabalho, que se submetem às exigências do mercado. Esta pesquisa está alicerçada na abordagem quantitativa utilizada para coletas de médio e grande porte. O campo de investigação se dá nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. E os sujeitos da pesquisa foram 150 professores, que atuam em instituições públicas e/ou privadas, de ensino superior e/ou educação básica, e estejam contratados ou nomeados na modalidade EaD. O instrumento de pesquisa foi por meio de um questionário, publicado na plataforma Google Forms e contou com seis questões objetivas. A análise de dados: utilizou-se os softwares Excel e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organização, tabulação dos dados e produção de gráficos. Os aspectos éticos da pesquisa atenderam aos pressupostos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Resultados: Conclui-se que os professores EaD ainda necessitam de reconhecimento no que se refere, às políticas públicas e educacionais, enquanto categoria e direitos. Ressaltando um plano de carreira condizente com a função, formação continuada e recursos tecnológicos para o trabalho a distância.

**Palavras-Chave:** Professores, EaD, remuneração e jornada de trabalho.

## **TEACHERS WORKING IN DISTANCE EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE RIGHTS CONTEMPLATED IN THE CLT**

**Abstract.** The purpose of this article was to investigate the context of teachers in Distance Education - EaD and its limitations with regard: to the career plan and other aids that are relevant to distance work. The central objective is delimited when analyzing the degree of recognition of an EaD teacher by the institutions that hire them, the remuneration and the working hours, which are submitted to the demands of the market. This research is based on the quantitative approach, used for medium and large collections. The research field takes place in the Northeast and Southeast regions of Brazil. And the subjects of the research were 150 teachers, who work in public and / or private institutions, of higher education and / or basic education, and are hired or appointed in the distance learning modality. The research instrument: it was through a questionnaire, published on the Google Forms platform and had six objective questions. Data analysis: Excel and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software were used as an instrument of organization, data tabulation and graph production. The ethical aspects of the research met the assumptions of resolution 196/96 of the National Health Council. Results: It is concluded that distance education teachers still need recognition, regarding: public and educational policies, as a category and rights. Emphasizing: a career plan consistent with the function, continuing education and technological resources for distance work.

**Key words:** Teachers, distance education, remuneration and working hours.

### **Introducción**

Los registros más remotos de una experiencia de educación a distancia - EAD, según Nunes (2009, p.02), ocurrieron en 1728, por una institución de Boston (EE.UU.), que ofrecía clases de taquigrafía (técnica para mejorar la velocidad de la escritura) por correspondencia y eran impartidas por Caleb Philips. Todo ello de forma muy espontánea y sin ningún reconocimiento oficial y ni mucha personalización.

El mismo autor (2009, p.2-6) sigue con la literatura e informa de una oferta de cursos de taquigrafía en Gran Bretaña en 1840, concebido por Isaac Pitman; en 1979, se ofreció en Estados Unidos cursos sobre seguridad en las minas, organizados por Thomas J. Foster; en el mismo año, Cuba crea la facultad de educación dirigida, por la Universidad de La Habana; en 1973, Canadá crea un proyecto piloto en la Universidad de Athabasca con uso de tutoría intensiva a través de teléfonos; en 1910, en Australia se crea en la Universidad de Queensland, St. Lucia, el Centro de Extensión Universitaria, con cursos semipresenciales. En 1951, se creó en China un departamento de educación por correspondencia de la Universidad Popular; en 1930, Japón creó cursos informales por correspondencia enviados por correo; en 1930, Rusia inició cursos por correspondencia y radiodifusión para cualificar a los trabajadores rurales y mejorar a los trabajadores; en 1969, se crea la Universidad Abierta en Inglaterra y fue el exponente en EaD para otras universidades; en 1972, se crea en España, su primera universidad a distancia, utilizando materiales impresos, radiodifusión y televisión; y en 1988, se crea la Universidad Abierta de Portugal.

A continuación, el hito de la EaD en Brasil, según Alves (2009, p.09), fue en 1900, en la ciudad de Río de Janeiro, donde se anunció en periódicos y folletos, la oferta de cursos de mecanografía por correspondencia y/o clases particulares. Pronto, se convirtió en un punto destacado en la capital brasileña y la ampliación del repertorio, fue necesaria para calificar a los profesionales de diferentes actividades productivas.

Costa (2012, p.281) reitera que en 1923, hubo la creación de la Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Edgar Roquette-Pinto, que ofrecía cursos a distancia o semipresenciales, y se hacían disponibles a través de la radiodifusión. Lo que respectivamente Alves (2009, p.09) señala que, a lo largo del tiempo otras instituciones se fueron sumando a los medios de comunicación, como la Escuela Radio-Postal, La Voz de la Profecía (de la Iglesia Adventista) en 1943, el Senac en 1946, la Universidad del Aire en 1950 (con servicios en 318 localidades), luego el Proyecto Mobral, la TV Educativa en 1960 y la llegada de las computadoras a Brasil, por parte de las universidades en 1970; hasta la época de las computadoras personales, con la Internet en los hogares y los establecimientos educacionales.

El mismo autor (2009, p.11) destaca el hito de la legislación brasileña en EaD, a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB de 1961, con posterior actualización en 1996:

La primera legislación que aborda esta modalidad es la LDB, cuyos orígenes se remontan a 1961. En su reforma, diez años más tarde, se introdujo un capítulo específico sobre la educación complementaria, en el que se establecía que podía utilizarse en las clases o mediante el uso de la radio, la televisión, el correo postal y otros medios. En 1996, el país contó con una nueva LDB y, entonces, la EaD pasó a ser posible a todos los niveles. Fue un gran avance, ya que permitió inequívocamente la operación de cursos de pregrado y posgrado, así como en la educación básica, desde la primaria hasta la secundaria, tanto en la modalidad regular, como en la de jóvenes y adultos y la educación especial. La ley tuvo la gran virtud de admitir, de forma indirecta, los cursos gratuitos a distancia, incluidos los impartidos por las llamadas “universidades corporativas” y otros grupos educativos.

Al comprobar la legislación de la EaD, en el sitio web de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia - ABED (2020), se encontró que:

En Brasil, las bases legales de la educación a distancia fueron establecidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996), que fue regulada por el Decreto nº 5.622, publicado en el D.O.U. del 20/12/05 (que derogó el Decreto Nº 2494 del 10 de febrero de 1998 y el Decreto Nº 2561 del 27 de abril de 1998) con la normatización definida en la Ordenanza Ministerial Nº 4.361 de 2004 (que derogó la Ordenanza Ministerial Nº 301 del 7 de abril de 1998). El 3 de abril de 2001, la Resolución nº 1 del Consejo Nacional de Educación estableció las normas para los cursos de posgrado lato y stricto sensu.

Así, a lo largo de los años, se publicaron leyes, dictámenes, ordenanzas y decretos que legitimaron progresivamente la EaD como modalidad de enseñanza. Que fueron publicadas en los últimos años, se cita la Ordenanza Normativa nº 11, de 20 de junio de 2017, sobre la creación, organización, acreditación, oferta y desarrollo de cursos a distancia; el Dictamen del Consejo Nacional de Educación - CNE CES nº 462/2017, sobre las normas de funcionamiento de los cursos de posgrado stricto; y la Ordenanza Nº 2117, del 6 de diciembre de 2019 que, regula la carga de trabajo de la EaD.

En este proceso, la EaD ha crecido considerablemente en todas las áreas y, en consecuencia, sus complejidades (de satisfacer los deseos de los estudiantes, la calidad de la enseñanza, las condiciones de trabajo de los profesores, las interacciones y las herramientas tecnológicas vitales), son desafíos para la educación brasileña y posibles acciones en las políticas públicas.

En este escenario, la ABED da a conocer el Censo EaD 2018 con los siguientes porcentajes (ver figura 1 a continuación).

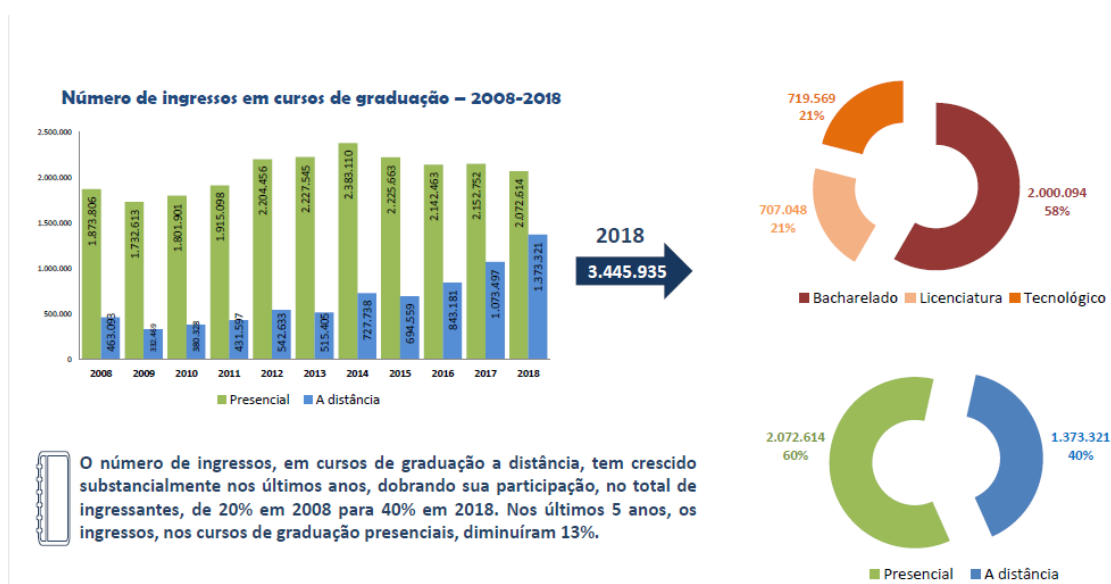


Figura 1: Número de inscripciones en los cursos de grado 2014 - 2018

Nota: Fuente: MEC/Inep; Censo de Educación Superior (2018, p.18)

En esta perspectiva, la EAD y las tecnologías de la información y la comunicación - TIC, han sido herramientas fundamentales en tiempos de crisis, para la educación, en tiempos de pandemia, como la que se vive el momento del Coronavirus (Covid-19), donde

las instituciones se reinventan en espacios virtuales, superando los muros de las instituciones educativas que, hasta ahora era una relación presencial.

Sin embargo, todas las instituciones educativas, a nivel mundial, han utilizado las TIC para resolver el problema del encierro, impartiendo clases a través de plataformas y software, que refuerzan, esta realidad virtual que se investiga, utilizando clases web, podcasts, foros de discusión, portafolios, chats, entre otros.

Así, este artículo se originó en las discusiones en la sala de profesores sobre la EaD, sus preocupaciones, ante los derechos, deberes, ventajas y las desventajas laborales de esta “nueva categoría”, que surgió con una fuerza abrumadora en las instituciones educativas, cubriendo todo el territorio brasileño.

Por otro lado, la opción epistemológica para abordar esta cuestión surge de la necesidad de conocer al profesional que trabaja en EaD: el nivel de formación, el horario de trabajo, la remuneración, el nivel de conocimiento y dominio de la informática y su disposición a utilizar las herramientas tecnológicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean algunas preguntas al tamiz de la discusión: ¿Quiénes son los profesionales que trabajan en la EaD? ¿Cómo está organizado su plan de carrera y su remuneración? ¿Y la jornada laboral? ¿El nivel de conocimientos de los profesores? ¿El nivel de educación? ¿Son coherentes con su función?

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es: analizar los derechos, ventajas e inconvenientes contemplados en la Consolidación de las Leyes Laborales.

### **Metodología**

En la presente investigación, se consideró apropiado el uso del método cuantitativo, utilizado para colecciones medianas y grandes en cantidad de información, que requieren un análisis de variables. Apoyado en el referencial de Fonseca (2002, p. 20) que, cuando la investigación tiene la necesidad de verificar una realidad particular con grandes poblaciones, este es el método más adecuado para tener con objetividad, un retrato real del objeto.

Tomando como objeto de investigación al profesor de EaD y su remuneración, como base para el logro de los objetivos, esta investigación buscó, a través de la aplicación de un cuestionario, conocer la realidad de los profesores que trabajan en esta modalidad y sus necesidades en relación con el plan de carrera, la remuneración, la jornada laboral y el nivel de conocimientos en informática.

Dado lo anterior, se considera como hipótesis investigar el grado de reconocimiento de un docente de EaD por parte de las instituciones que los contratan, la remuneración y la jornada laboral, a la que se someten y los requerimientos de la institución, puede contribuir a una discusión que produzca un posible cambio de este contexto produciendo la valoración del profesional que trabaja en la misma.



## **Muestra**

La muestra se compuso aleatoriamente por 150 profesores. En cuanto a la selección, se centró en los profesores que trabajan en instituciones públicas y/o privadas de educación superior y/o de educación básica, contratados o nombrados en la modalidad de EaD, en las regiones Nordeste y Sudeste de Brasil. Las formas de contacto con los profesores de las instituciones se hicieron a través de departamentos pedagógicos, coordinadores de curso, secretarios de curso, correos electrónicos facilitados por las instituciones, redes sociales, visitas a las instituciones cercanas a las localidades de los investigadores, contactos telefónicos entre otros, y así hacer oficial la invitación a participar en esta investigación.

Por tratarse de una muestra con una cobertura territorial significativa, en un primer momento, se adoptó el envío del formulario con las herramientas de investigación, tales como, un cuestionario, una carta de invitación de los investigadores, explicando el proyecto, los objetivos, las variables, los resultados esperados y un formulario de consentimiento informado a los departamentos y coordinadores de curso de las instituciones contactadas: universidades, colegios y escuelas.

A través de este primer contacto se nos facilitaron los correos electrónicos de los profesores, el envío de un correo electrónico explicativo, con un enlace al cuestionario y el consentimiento informado para ser contestado vía telemática.

## **Instrumento de investigación**

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* publicado en la plataforma *Google Forms* que consta de seis preguntas: ¿Nivel de educación? ¿Trabaja en una institución (pública o privada)? ¿Ingresos mensuales en la modalidad EaD? ¿Horas semanales de trabajo en la modalidad? ¿Cuál es su nivel de conocimientos informáticos? ¿Qué herramientas utiliza en sus clases y/o en las guardias?

## **Análisis de Datos**

Para el análisis del cuestionario sugerido, se utilizó el software Excel y SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organización y tabulación de los datos; una vez analizados cuantitativamente, se elaboraron gráficos para conocer la realidad de los profesores que trabajan en esta modalidad y sus necesidades en cuanto al plan de carrera, la remuneración, el horario de trabajo, así como el nivel de conocimientos informáticos, ya que son profesores de EaD.

## **Aspectos éticos de la investigación**

La investigación siguió todas las determinaciones relativas a los aspectos éticos de la investigación, según la Resolución 196/96 del CNS, Ministerio de Salud. Garantizando el anonimato y la confidencialidad de todo el material recogido, ya sea en forma de texto, imagen o voz.

Sólo los investigadores tenían acceso al material. Ninguno de los participantes tuvo gastos económicos con la investigación, no hubo riesgos físicos para los participantes y se garantizó a los encuestados la libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier fase de la investigación sin penalización ni perjuicio.

## Resultados

Se espera que esta investigación permita conocer las diferentes realidades de los profesores que trabajan en EaD, caracterizándolos por las instituciones a las que pertenecen, su nivel de formación, la remuneración mensual, el horario de trabajo y su nivel de conocimientos en informática.

En el proceso, se analizó que entre los 150 profesores invitados; el 56% son profesores de instituciones privadas. Como se muestra en la Figura 2 a continuación.

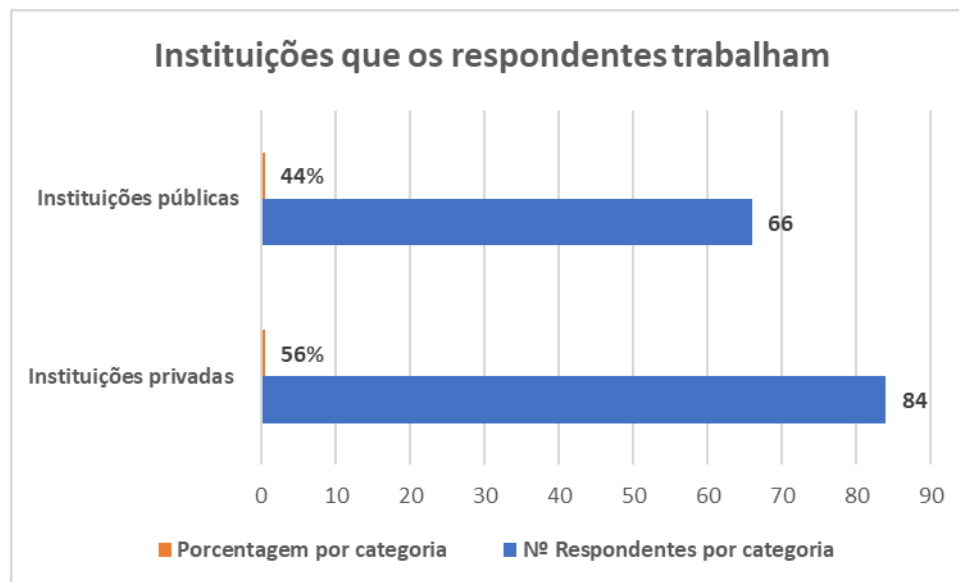


Figura 2. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera un equilibrio razonable entre los profesores de instituciones privadas y públicas.

### *Nivel de formación de los profesores*

En el contexto, al analizar el nivel de formación de los profesores de EaD, la mayoría se encuentra en el nivel de especialización, siendo el 35,33% del total de profesores invitados (ver figura 3 a continuación).

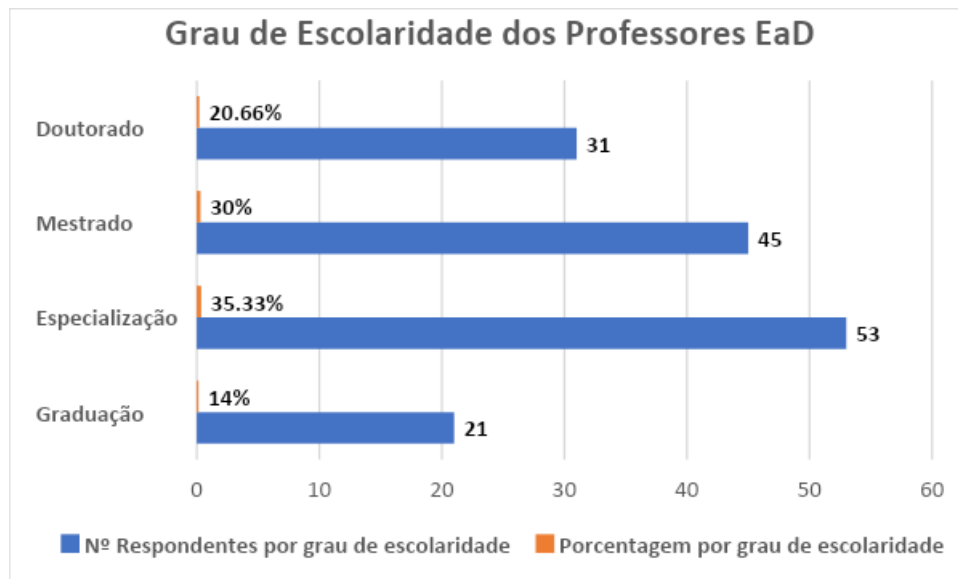


Figura 3. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

En comparación con los datos recogidos por los investigadores, el último Censo de Educación Superior, “Docentes em exercício, na educação superior, por grau de formação” - Brasil 2008-2018, apud MEC/INEP (2018, p.65), verificó que el grado de escolaridad de los profesores, en ejercicio en la educación superior, en su mayoría tienen el título de doctor (ver figura 4 a continuación).

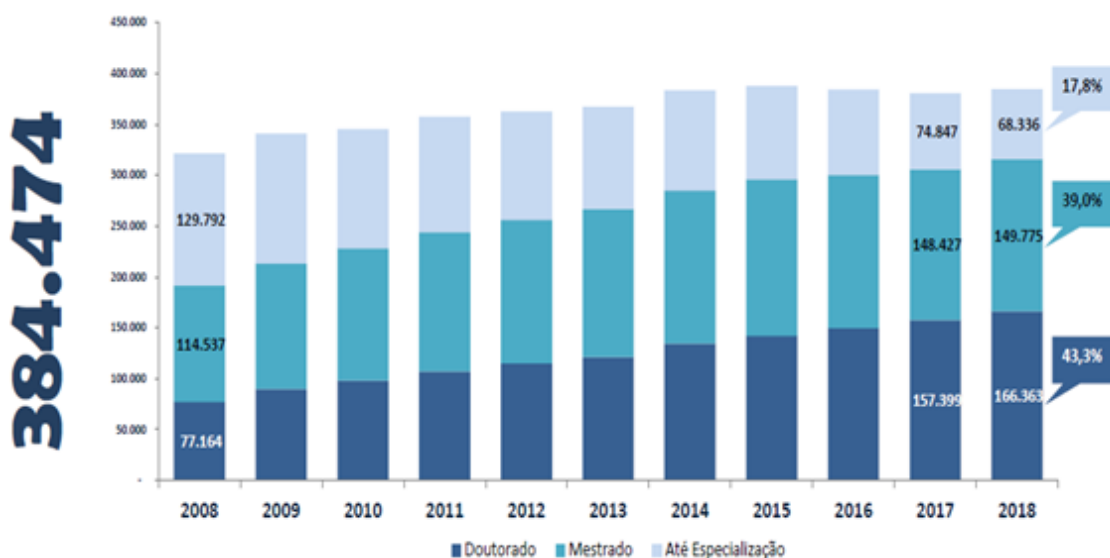


Figura 4. Profesores de educación superior, por nivel de formación - Brasil 2008-2018

Nota: Fuente: MEC/Inep; Censo de Educación Superior (2018, p.65)

En esta perspectiva, Nicolini; Torres; Macedo & Câmara (2014, p.08), consideran al profesor docente y/o doctor, un investigador de alto rendimiento en cuanto a la formación continua, académica y su perfeccionamiento en el ejercicio de la docencia.

Así, la formación y el perfeccionamiento continuos del profesorado son uno de los factores necesarios para la calidad de la enseñanza y el fomento de la investigación y la innovación.

Nóvoa (1997, p.28) afirma que la formación de un profesor parte de:

(...) no sólo con los conocimientos a las teorías aprendidas en las escuelas, sino con la práctica docente de todos sus antiguos profesores y otras personas, cosas y situaciones con las que interactúa en situaciones de enseñanza a lo largo de su vida.

De este modo, el profesor es visto como un inventor, un explorador de nuevas herramientas, un estudiante de todo el proceso educativo, desde la formación inicial, las prácticas de enseñanza, la planificación de las clases, los materiales de enseñanza, las herramientas tecnológicas, la metodología, las prácticas pedagógicas, los instrumentos de evaluación, la discusión y los estudios entre los profesores, así como las intervenciones realizadas en el aula o en el EVA.

Sin embargo, esto es una realidad, aunque no consolidada, en la EaD. En primer lugar, porque la remuneración no es coherente con la formación de un profesor de maestría o doctorado, sino que corresponde al valor de una plaza completa en la educación básica, aun así dependiendo de la institución educativa y de la región.

Por ello, Mill (2006, p.96) señala que la EaD se encuentra entre las paradojas de la flexibilización frente a la precariedad del trabajo docente, la sobrecarga de trabajo frente al teletrabajo, la falta de formación continua y la baja remuneración.

### ***Remuneración de los profesores de EaD***

Según França (2008, p.101-104), las relaciones de trabajo en la EaD son precarias, compartimentadas, meramente hecha de tareas, depreciando el papel intelectual del profesor, desde su plan de carrera, remuneración, horario de trabajo, falta de supervisión por parte de los órganos competentes, así como de representatividad (sindicatos y comisiones de verificación).

Desde esta perspectiva, la remuneración de los encuestados se analiza en la figura 5 a continuación.

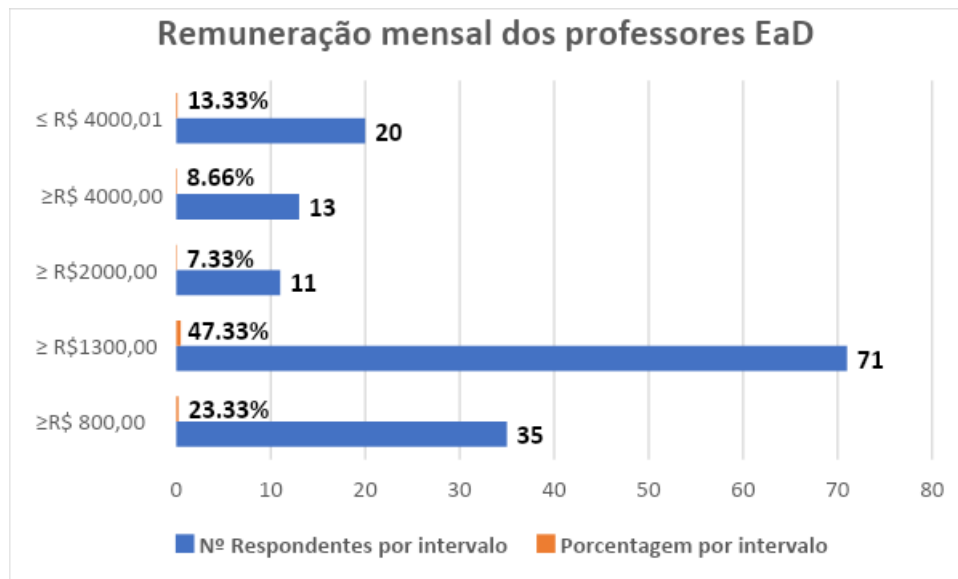


Figura 5. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

En el proceso, fue posible darse cuenta de que los profesores son remunerados de diferentes maneras bajo el sistema federal, siguiendo la Ordenanza CAPES N° 15, del 23 de enero de 2017, remunerando a los profesionales bajo becas, por cargos ocupados, como son los tutores, profesores formativos y profesores de contenido, en un monto mínimo de 765,00 reales para los tutores y un monto máximo de 1.300,00 reales para los profesores formativos I y profesores de contenido I.

En el ámbito federal, también existe la posibilidad de que los profesores admitidos como docentes impartan clases u ocupen puestos de dirección en los Centros de Educación a Distancia para complementar su carga de trabajo o realizar actividades extra (fuera de su horario laboral).

En cuanto a las instituciones privadas, se observa que algunas instituciones utilizan a su propio profesor de enseñanza presencial para “monitorizar” el entorno virtual de aprendizaje - EVA, otras instituciones contratan a un profesional, en la posición de tutor o monitor para trabajar en EaD, pero con una jornada de trabajo presencial, de 30h a 40h por semana. También hay horarios de trabajo con división de horas en presencial y a distancia.

Otro factor relevante es en relación a la remuneración de los profesores y la existencia de contratos, como “proveedores de servicios” en forma de microempresarios individuales - MEI.

Para Veloso & Mill (2018, p. 120), esta forma de “contratación” es una fragmentación del trabajo docente, tendiendo a una explotación de los trabajadores con un gran número de alumnos, reforzando la desprofesionalización de la categoría y la falta de vínculos laborales con las instituciones.

Los mismos autores (2018, p.121), en una investigación sobre precarización del trabajo docente en EaD, con 677 profesores, descubrieron que 384 de ellos (56,72%) no tienen ningún vínculo laboral con las instituciones. Como se muestra en la figura 6 a continuación.

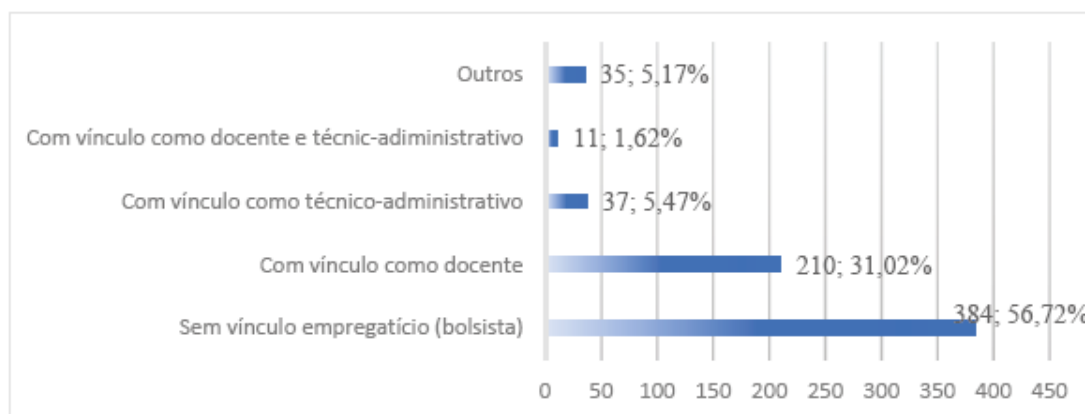


Figura 6. Tipos de vínculos estabelecidos entre as universidades e o pessoal docente.  
Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.121)

En el proceso, Veloso & Mill (2018, p.122) afirman que los profesores tutores sólo tienen contacto con los alumnos y no participan en el proceso de construcción de contenidos y logística de los entornos virtuales. Y analizan que 104 de los encuestados (75,36%) se encajan en el perfil de “sin relación laboral (becario)”. Como se muestra en la figura 7 a continuación.

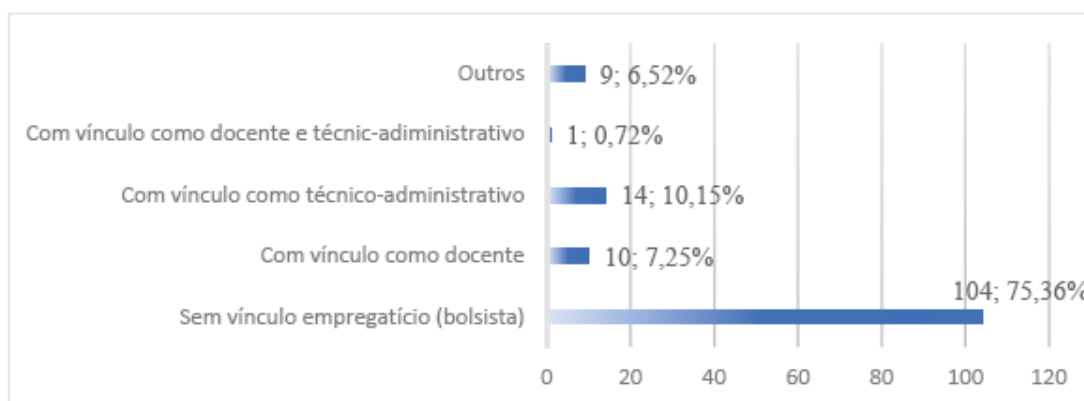


Figura 7. Tipos de vínculos estabelecidos entre as universidades e os encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-tutores virtuales.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.122)

La investigación continúa con los tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-tutores *presenciales*. Y de nuevo se encontró que 58 encuestados (86,57%) se encajan en el perfil “sin relación laboral (becario)”. Como se muestra en la figura 8 a continuación.

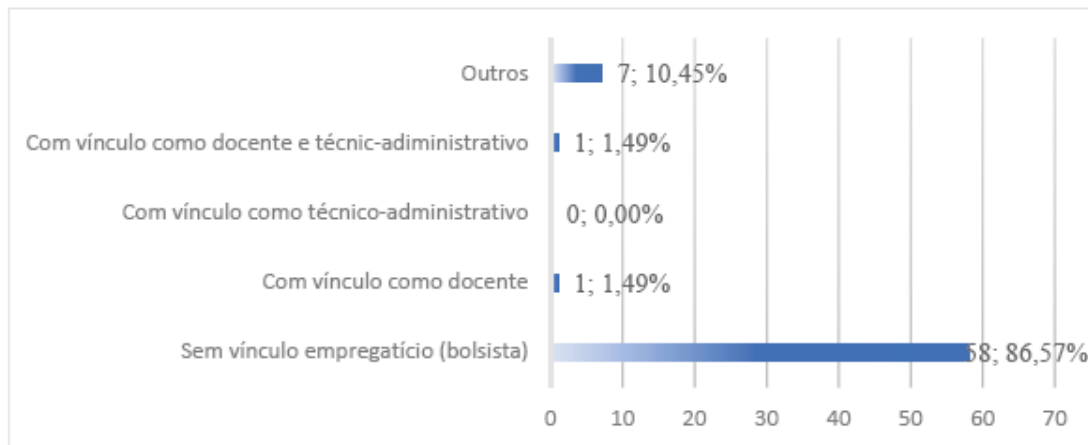


Figura 8. Tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-tutores presenciales.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.122)

En el proceso, los autores (2018, p.124) investigan sobre los tipos de vínculos que se establecen entre las universidades y los encuestados que tienen experiencia sólo como profesores-autores/escritores de contenido. Y se encontró que 07 encuestados (28%) se encajan en el perfil “sin relación laboral (becario)” y 16 encuestados (64%) tiene vínculo como profesor. Como se muestra en la figura 9 a continuación.

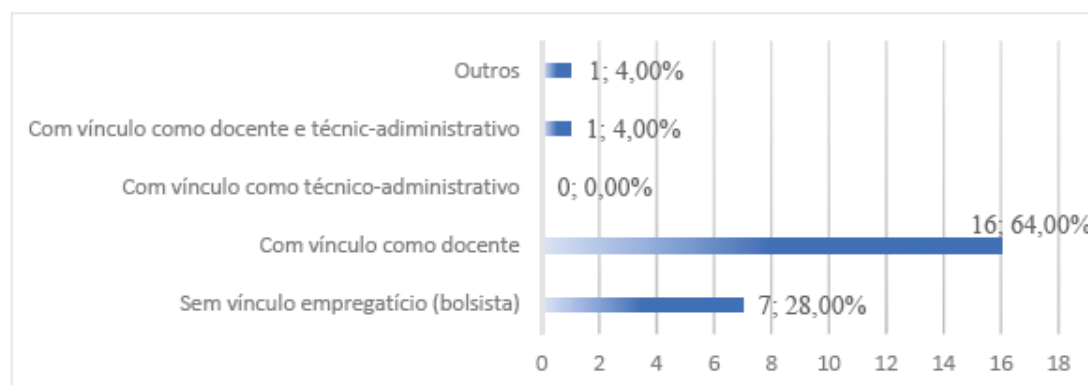


Figura 9. Tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-autores/escritores de contenido.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.124)

Por último, Veloso & Mill (2018, p.124) buscaron conocer los tipos de vínculos que se establecen entre las universidades y los encuestados que tienen experiencia solo como formadores de profesores-formadores/aplicadores. Y encontraron que 12 encuestados (27,91%) se encajan en el perfil “sin relación laboral (becario)” y 27

encuestados (62,79%) se encajan en el perfil “con vínculo como profesor”. Como se muestra en la figura 10 a continuación.

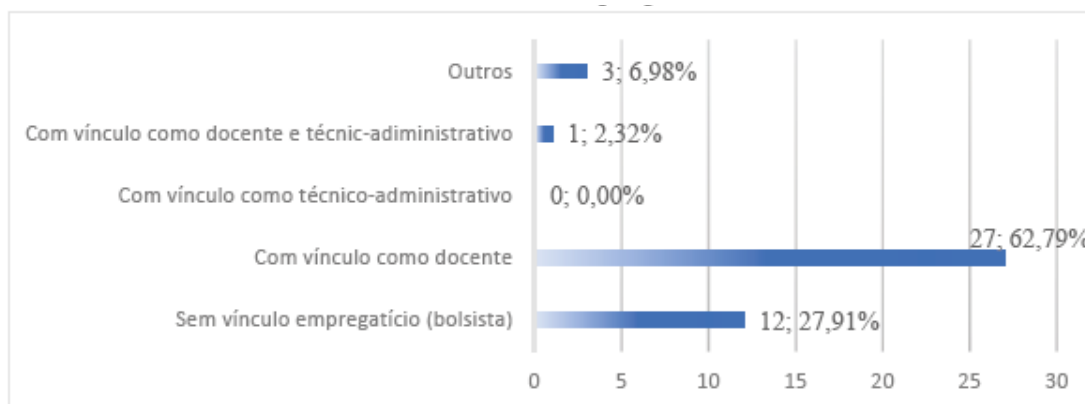


Figura 10. Tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como formadores de docentes-profesores/aplicadores.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.124)

En el contexto, hay instituciones que contratan profesores por el formato de “teletrabajo” que, según la Consolidación de las Leyes del Trabajo - CLT (2017, p. 29), en el Capítulo II, específicamente en el artículo 75-B:

Se considera teletrabajo la prestación de servicios principalmente fuera de los locales del empresario, con el uso de tecnologías de la información y la comunicación que, por su naturaleza, no constituyen trabajo externo.

Según Mill (2006 p. 152), las relaciones laborales en EaD son precarias y afectan a varios organismos, como:

(...) el trabajo a distancia hace explícitos los problemas de organización del trabajo: nuevos sistemas de remuneración, nuevos sistemas de control del trabajo, nuevas enfermedades laborales o dolencias, responsabilidad unilateral de los asalariados e incluso supresión de los puestos asalariados en favor de los trabajadores independientes. Además, el teletrabajo no contribuye a la creación de empleo e incluso puede actuar como factor de desaparición de puestos disponibles.

Sin embargo, al analizar el artículo 75-B y las declaraciones de Mill (2006. p.152), se entiende que hay un cambio de categoría entre el “profesor” y el “teletrabajador”. Esto significa que el individuo pierde todos sus derechos en cuanto al plan de carrera de un profesional de la educación, así como otros problemas de organización del trabajo.



### Horario de trabajo de los profesores de EaD

Teniendo en cuenta los datos sobre la remuneración de los profesores de EaD, esta investigación también pretendía conocer la jornada laboral. Como se muestra en la figura 11 a continuación.

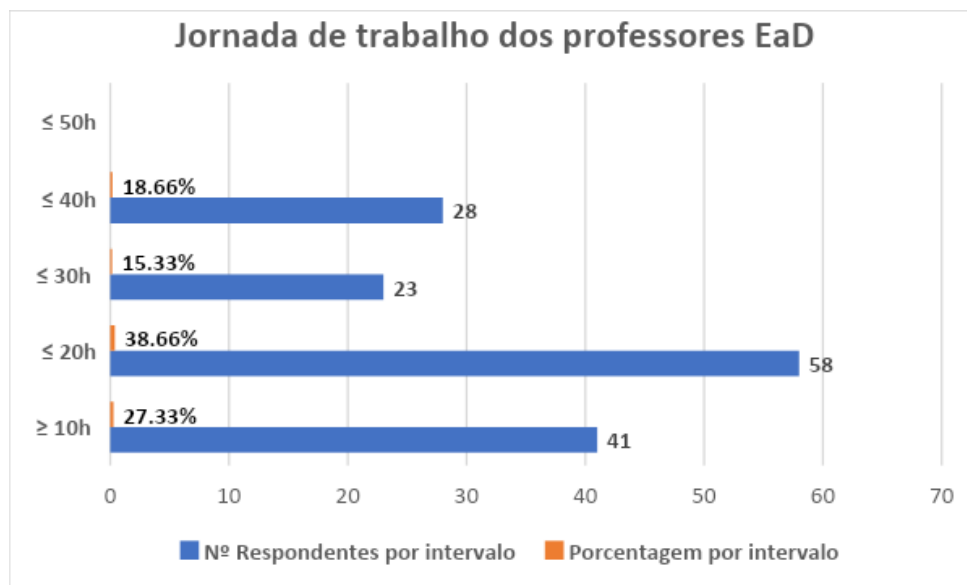


Figura 11. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Como se ha presentado anteriormente, no existe una estandarización de la forma en que se paga a los profesores de EaD, así como de sus horas de trabajo. Sin embargo, se puede observar que la mayor parte de los profesores que respondieron se encuentran en los rangos de  $\leq 20$  horas semanales.

En la misma perspectiva, Veloso & Mil (2018, p. 125), en su investigación “La precariedad del trabajo docente en la educación a distancia: elementos para pensar en la valoración de la enseñanza virtual” verificaron que “(...) la mayoría de los encuestados, es decir, 248, trabajan entre 16 y 20 horas semanales. También hay un número considerable de profesores que dedican hasta 15 horas semanales a las funciones en EaD”. Como se muestra en la figura 12 a continuación.

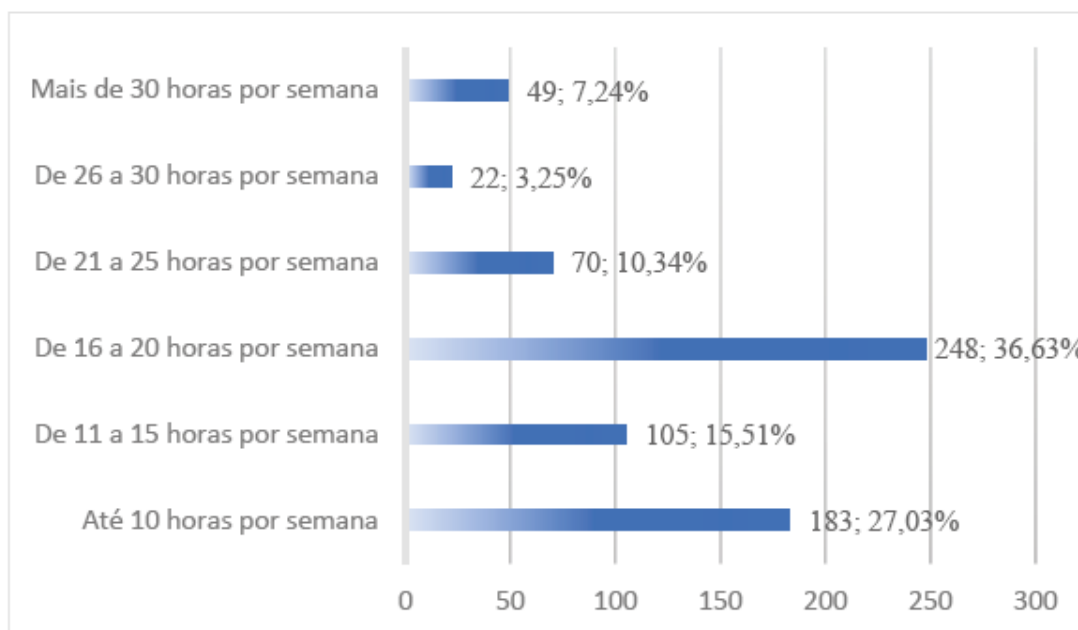


Figura 12. Carga de trabajo semanal dedicada exclusivamente a las actividades de EaD.  
Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.125)

Otro punto relevante en esta investigación, destacado por Siqueira (2014, p. 103), en su tesis de maestría, es la existencia de una falta de demarcación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso:

La dimensión Tiempo de Ocupación y Ocio se destacó, entre las demás dimensiones, debido a la importancia y los retos de buscar un punto de equilibrio entre las exigencias del trabajo y la vida privada del trabajador. Durante las entrevistas de los grupos focales, se puso de manifiesto lo difícil que es para los profesionales de la educación a distancia trabajar con la gestión del tiempo. Se observa que, en general, sólo el 30% de los encuestados puede separar las horas de trabajo para responder a los correos electrónicos y a las preguntas de los estudiantes y, cuando está fuera del trabajo, sacar tiempo para dedicarlo a la familia y a los amigos.

Mill (2006 p.96), en su tesis doctoral, expone la percepción de los profesores tutores ante la sobrecarga de trabajo:

(...) observaron que existen algunos aspectos desagradables del trabajo en la educación a distancia, y la mayoría de ellos se centran en la sobrecarga de trabajo, ya sea desde la perspectiva de las actividades excesivas, la cantidad de tiempo que se paga para realizar dichas actividades, el elevado número de estudiantes o el tamaño de la clase, el bajo valor de la hora-clase u otros desdoblamientos de la sobrecarga de trabajo.

En el proceso, el mismo autor (2006, p.97) describe el desarrollo de las actividades y el dominio de las tecnologías, así como la amplia gama de competencias de los profesores de EaD, a partir de la figura 13 a continuación.

1. Aberto ao novo	33. Desafiador	65. Multidisciplinar
2. Adaptável	34. Determinado	66. Objetivo
3. Ágil	35. Dinâmico	67. Observador
4. Argumentador	36. Disciplinado	68. Organizado
5. Articulador	37. Disponível	69. Organizador
6. Atento	38. Disposto	70. Paciente
7. Ativo	39. Elaborador	71. Participativo
8. Autogestor da formação	40. Empático	72. Pensador
9. Bem-humorado	41. Empreendedor	73. Perseverante
10. Carismático	42. Escritor	74. Persuasivo
11. Cauteloso	43. Estimulado	75. Pesquisador
12. Cientista	44. Estimulador	76. Planejador
13. Claro	45. Ético	77. Polivalente
14. Coerente	46. Experiente	78. Pontual
15. Coeso	47. Flexível	79. Prático
16. Colaborador	48. Gentil	80. Proativo
17. Competente	49. Gestor	81. Professor, bom
18. Compreensivo	50. Gramático e ortográfico	82. Profissional
19. Comunicador	51. Hábil	83. Rápido
20. Concentrado	52. Humano	84. Receptivo
21. Conhecedor (alunos, conteúdos, colegas)	53. Inovador	85. Redator, bom
22. Conseqüente	54. Interativo	86. Reflexivo
23. Cooperativo	55. Interessado	87. Relacionável
24. Cordial	56. Intuitivo	88. Respeitado
25. Corretivo	57. Leitor dinâmico	89. Respeitador
26. Correto	58. Letrado em informática	90. Respeitável
27. Cortez	59. Letrado em tecnologias da EaD	91. Responsável
28. Crente na EaD	60. Letrado em telecomunicações	92. Sábio ou sábio
29. Criativo	61. Líder	93. Sensível
30. Crítico	62. Mediador	94. Sinérgico
31. Curioso	63. Motivado	95. Sociável
32. Debatador	64. Motivador	96. Tolerante
		97. Trabalhador

Figura 13. Lista de competencias deseadas para el trabajo docente

Nota: Fuente: Mill (2006, p.93)

Por ello, destacamos las consideraciones de Mill (2006, p.214) sobre las condiciones de trabajo de los profesores de EaD:

- Elevada carga de trabajo y doble jornada (en el caso de las mujeres, se trata de una tercera jornada, pues las tareas domésticas ya ocupan el lugar de una segunda jornada).
- Elevado número de alumnos por profesor, que oscila entre 15 y 200 alumnos para una carga de trabajo media de 10 a 20 horas semanales.
- El teletrabajo tiende a realizarse por la noche o durante el tiempo libre de descanso, porque se considera “chupuza”, “changa” o una fuente de ingresos complementaria para el grupo familiar.
- Los contratos de trabajo en EaD, cuando existen, son vagos, temporales, a tiempo parcial, a veces pagados en forma de becas (lo que evita la creación de una relación laboral y renuncia a la obligación de prestaciones como el 13º salario).

El mismo autor (2006, p. 214) destaca algunas de las vulnerabilidades sobre las condiciones de trabajo de los profesores de EaD:

- Los ingresos salariales son, por término medio, bajos para configurar la principal fuente de ingresos del grupo familiar, además de los problemas inherentes a la percepción de salarios en forma de becas, tanto de estudio como de trabajo.

- Hay una despreocupación por los gastos del trabajador con equipos y servicios (electricidad, conexión a Internet, etc.), lo que genera condiciones de trabajo inadecuadas (ejemplo: mobiliario y espacios inadecuados).
- Los espacios y tiempos dedicados al trabajo se flexibilizan en función de la responsabilidad, la autonomía y las diversas necesidades: trabajo a tiempo parcial, realizado en tiempo de reproducción, en el espacio familiar, en tiempo de descanso, remunerado por una carga horaria inferior a la negociada en el contrato.
- El profesor que teletrabaja tiene dificultades para gestionar su propio tiempo y espacio de trabajo en el contexto de la vida familiar y privada, lo que convierte el tiempo y el espacio de descanso y ocio en tiempo y lugar de trabajo. Se ignoran los peligros resultantes para la salud personal y familiar.
- Falta información y apoyo a la orientación (de las asociaciones sindicales, por ejemplo) en relación con los derechos y deberes propios del teletrabajo. Además, también se lucha por una legislación y una orientación más apropiadas para empoderar a los teletrabajadores con respecto a sus derechos.

Sin embargo, las condiciones de trabajo de los profesores son precarias, lo que les obliga a desarrollar actividades paralelas. Lo cual Veloso y Mill (2018, p. 126) analizaron en su investigación: “(...) 638 participantes, lo que equivale al 94,24% de los encuestados, dijeron ejercer algún otro tipo de actividad remunerada en paralelo al trabajo con EaD”. Como se muestra en la figura 14 a continuación.

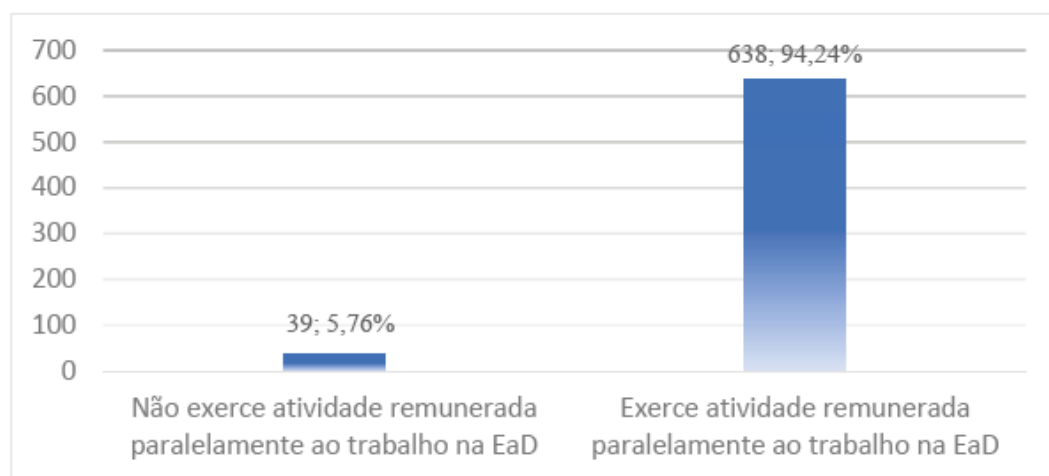


Figura 14. Carga de trabajo semanal dedicada exclusivamente a las actividades de EaD.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.126)

Por último, esta es una de las realidades de la EaD sobre las condiciones de trabajo de los profesores: su remuneración, la jornada laboral (gestión del tiempo de trabajo frente a la demanda frente al tiempo de descanso) y la relación laboral con las instituciones educativas.

### ***Nivel de conocimientos informáticos***

Otro factor investigado en esta investigación es el nivel de conocimientos de los profesores de EaD en informática. Esta es considerada como una de las competencias

fundamentales para cualquier profesional que trabaje en esta modalidad de enseñanza y acompañe a los alumnos a través de las TIC.

En esta perspectiva, Belloni (2006, p. 58) presenta la competencia tecnológica para la labor docente, a partir de dos conceptos fundamentales en la EaD, como son la interactividad y la interacción como base de las prácticas presenciales y virtuales; definiendo la interacción como una acción recíproca entre agentes, directa o indirectamente, a través del EVA las redes sociales, los contactos telefónicos, los correos electrónicos y otros medios de comunicación; mientras que el concepto de interactividad se entiende como la acción del hombre sobre las máquinas, sobre las tecnologías y otros objetos.

En el contexto, al analizar los datos sobre los niveles de conocimiento de los profesores de EaD en informática, se pudo constatar que el nivel intermedio es el de mayor porcentaje y alcanza el 40,66% de los encuestados. De manera subsecuente, se encuentran el 30% de los encuestados con un nivel básico, lo que es importante destacar y volver a revisar la figura 6 sobre la relación entre las competencias deseadas para el trabajo docente en EaD.

En este sentido, los datos recogidos sobre el tema se presentan en la Figura 15 a continuación.

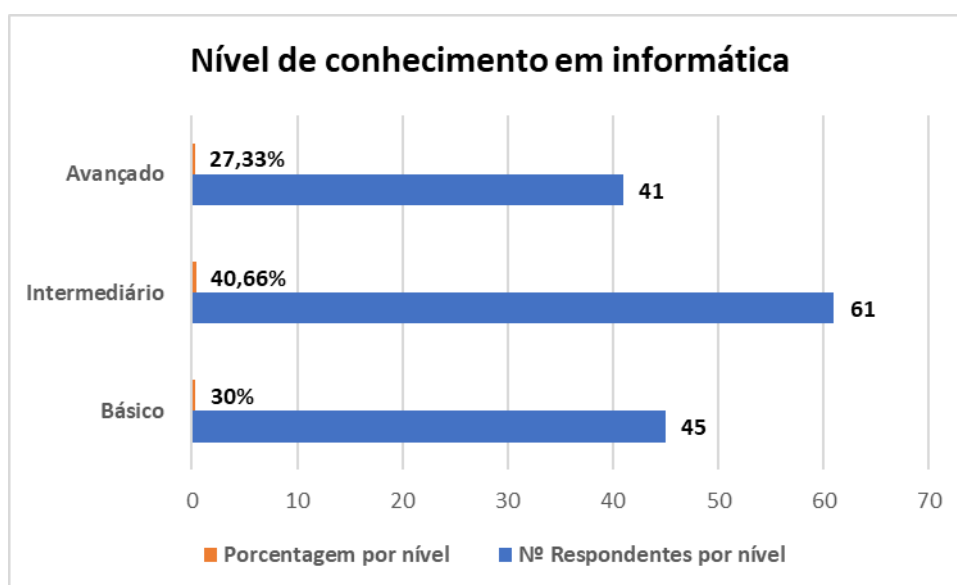


Figura 15. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Los datos analizados muestran que existe un grupo considerable de profesores de nivel básico en informática. Esto es relevante a la hora de estudiar los conceptos de “competencia” bajo las distintas miradas y conocimientos, a partir de la definición de competencia en Perrenoud (1999, p. 30): “(...) es la capacidad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, información, etc.). Resolver una serie de situaciones con pertinencia y eficacia”.

Paniago (2016, p. 383), afirma que el EaD es una modalidad mediada por la nueva cultura digital y que refuerza la flexibilidad, la creación, la colaboración, la interacción y

la asincronía. En este sentido, necesariamente el profesor que trabaja en esta modalidad debe dominar los diversos recursos tecnológicos que están dentro de las atribuciones de los profesores de EaD.

### **Herramientas tecnológicas utilizadas por los profesores de EaD**

En esta perspectiva, se analizaron las herramientas más utilizadas por los profesores invitados y se encontró que el paquete *office* es utilizado por todos los encuestados y el 78,66% utiliza diapositivas como una de las herramientas principales. Según la tabla 16 a continuación.

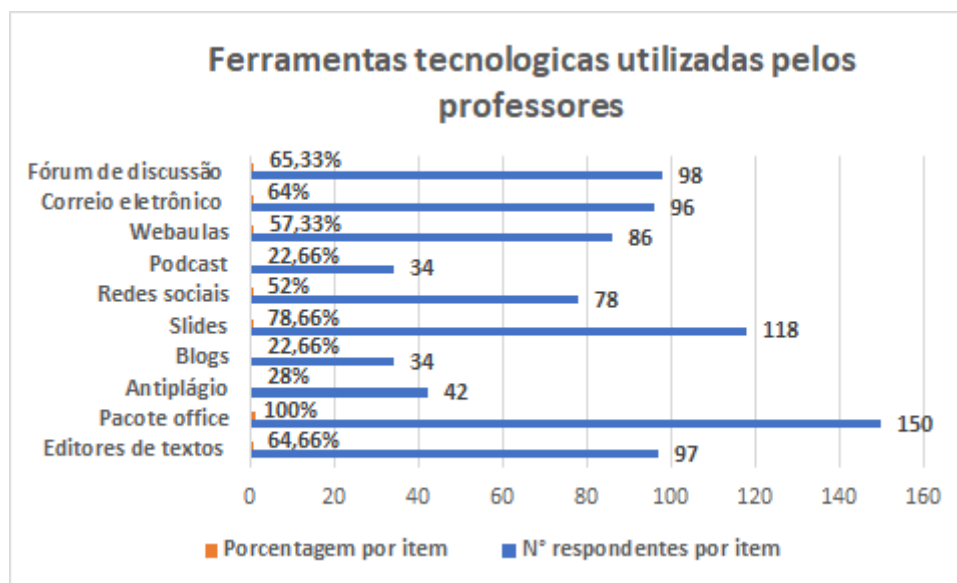


Figura 16. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Un punto relevante es la herramienta “antiplágio”, que sólo 42 de los profesores invitados utilizan en su día a día. Teniendo en cuenta su importancia para los que trabajan con la investigación y especialmente en la EaD. Esto está en consonancia con las afirmaciones de Singh et al (2020, p.208) de que los programas antiplágio son herramientas fundamentales para que el profesor prevenga el comportamiento poco ético y las prácticas deshonestas de los estudiantes que transgreden la propiedad y la producción intelectual de otros.

En este sentido, esta práctica de concienciación debe ser un proceso de mantenimiento por parte de los profesores, como una necesidad de enseñar a los estudiantes sobre la importancia de dar pleno crédito al autor, a través de las citas adecuadas.

Otro factor relevante en esta investigación es la herramienta tecnológica más utilizada por los encuestados: el 100% de ellos utiliza el paquete *office*. Lo que puede ser una mención para los gerentes con respecto a la formación continua y el uso de las TIC. Lo que está en consonancia con las reflexiones de Libâneo (2001, p.10) de que es necesaria una formación del profesorado “que le ayude a ajustar su enseñanza a las nuevas realidades de la sociedad, del conocimiento, del alumno, de los diversos universos culturales”.

En el proceso, son excepcionales las instituciones que incentivan económicamente a los profesores para que adquieran o actualicen las tecnologías utilizadas en las prácticas de EVA, como ordenadores, aplicaciones educativas, impresoras, mobiliario, acceso a Internet móvil y otras herramientas necesarias para la labor docente virtual. Lo que se aproxima a la investigación de Faria & Silveira (2007, p.07) cuando destacan la disponibilidad y el fomento del uso de las TIC's como herramientas de uso cotidiano, de fácil y rápido acceso.

Por lo tanto, se entiende que la información presentada formó un retrato del escenario de los profesores de EaD, basado en el nivel de educación de los profesores, la remuneración, las horas de trabajo, el nivel de conocimiento y dominio de la informática y las herramientas tecnológicas.

### **Debate y conclusiones**

Esta investigación consideró que la EaD es un importante dispositivo de inclusión social, la proximidad de la educación superior a lugares remotos, con una matrícula más asequible, la flexibilidad con el tiempo y el espacio, especialmente los estudiantes con bajos ingresos. Esto está en consonancia con las afirmaciones de Ribeiro; Mendonça & Mendonça (2007, p. 2) sobre la modalidad y sus diferentes herramientas de comunicación, que favorece la interacción entre pares, en diferentes espacios y tiempos, entre lo presencial y lo online, el aula y el EVA, facilitando el acceso a la educación básica y superior y a la formación profesional. Así como la necesidad de rigor metodológico, ética profesional y responsabilidad social.

Sin embargo, la realidad de los profesores de EAD difiere de los objetivos de la modalidad y de los derechos adquiridos “tradicionalmente” por la categoría de profesores de aula, en cuanto a su reconocimiento como docentes, derechos laborales y mejoras en las políticas públicas y educativas. Destacándose la remuneración y la jornada laboral, la formación continua y otras ayudas que sean pertinentes para las prácticas en EaD, en los polos semipresenciales y/o presenciales.

En cuanto a la remuneración y el horario de trabajo, están en desventaja porque carecen de regulación y, a menudo, no se les concede el tiempo de contacto con los estudiantes en el EVA, la retroalimentación de los foros de discusión, los chats, los portafolios, la producción de materiales, entre otras tareas. Sin tener en cuenta el alto contingente de estudiantes y sus puestos. Lo que va de la mano con las reflexiones de Veloso & Mill (2018, p.05) sobre la precariedad del docente en EaD y el nuevo formato de relaciones laborales, con un sesgo de “flexibilidad”, tercerización, desregulación, desestabilización y penpenso a ser nombrado “teletrabajador”.

Sin embargo, esta falta de regulación y la inseguridad laboral comprometen la calidad de la enseñanza, ya que una parte de los profesores ven la EaD como un “trabajo ocasional” para complementar los ingresos o la carga de trabajo de la enseñanza en el aula, o como una puerta de entrada a la enseñanza en la educación superior.

En este sentido, la aED se considera una actividad laboral complementaria, ya que sus condiciones de trabajo son precarias y no pagan adecuadamente a sus profesores. Y, como se ha descrito anteriormente, la contratación a nivel federal se realiza a través de becas, es decir, sin vínculo laboral con la institución y sin que haya concursos públicos para los profesores de EaD.

En cuanto a las universidades e instituciones de educación básica, el estudio muestra que cada institución tiene una política de contratación, destacándose la prestación de servicio en forma de MEI y el teletrabajo reconocido por la CLT.

Otro factor importante en el contexto de los profesores de EaD para posteriores investigaciones son los materiales producidos por ellos, que pasan a ser “públicos” y que, muchas veces, no son considerados por las instituciones como pasibles de tener los derechos de autor. Además, a partir de esta investigación, se descubrió que hay realidades en las que los profesores fueron despedidos y sus materiales siguen siendo utilizados por las instituciones.

En esta perspectiva, cuanto a las atribuciones de los profesores de EaD en las diferentes interfaces de EVA, es posible darse cuenta a través de los datos recogidos en esta investigación que el 30% de los profesores tienen conocimientos y dominio de la informática en un nivel “básico”, lo que puede comprometer la calidad de los cursos, ya que necesitan varias herramientas tecnológicas para intervenir. Por otro lado, se encontró que sólo el 28% de los profesores, utilizan aplicaciones antiplagio; el 22,66% maneja podcast, el 22,66% maneja blogs, el 64% utiliza el correo electrónico y el 100% trabaja con paquete *office*. Este hecho se aproxima a las reflexiones de Ribeiro; Mendonça & Mendonça (2007, p. 5) en el sentido de que “Los entornos virtuales de aprendizaje agregan varias tecnologías que se encuentran en la Web para proporcionar la comunicación, el suministro de materiales y la administración del curso”.

Los mismos autores (2007 p.10) refuerzan que los profesores de esta modalidad son responsables por la configuración y orientación de los estudiantes, ofreciendo posibilidades de aprendizaje, a través de un conjunto de características que las TICs pueden subsidiar en el proceso de interacción y éxito del estudiante en la educación a distancia.

Sin embargo, se enumeran los factores que precarizan esta categoría, requiriendo políticas públicas, en cuanto a remuneración sin relación laboral y no acorde con la realidad de los docentes con maestría y doctorado; horario de trabajo incompatible con la remuneración ofrecida; falta de infraestructura (computadoras, acceso a internet, software, impresoras, entre otros), falta de formación continua y dominio de las competencias necesarias para la enseñanza en EaD.

Según los datos recogidos en esta encuesta, el nivel de estudios de los encuestados es el siguiente: El 35,33% de los profesores con especialización y el 14% de los profesores titulados ocupan puestos de tutores y formadores de profesores. Además, se encuentran: El 20,66% de los profesores de doctorado y el 30% de los profesores de maestría asignados en los puestos de profesores de contenido y profesores formadores. Esto está en consonancia con las afirmaciones de Mill (2006, p.96) sobre la precariedad del trabajo docente y la calidad de la enseñanza en EaD.

Por lo tanto, esta investigación permitió trazar un “perfil” del profesor de EaD, contribuyendo con posibles reformulaciones de los criterios laborales adoptados hasta ahora por las instituciones educativas. Abrir un espacio de discusión, con análisis futuros, que apalancen una investigación más amplia por parte de la investigadora sobre los derechos laborales de estos profesionales y la equivalencia entre el profesor de enseñanza presencial y el de EaD, siendo todos ellos licenciados y/o posgraduados (lato sensu y o stricto sensu).



## Referencias

- ABED, (2020) Legislação em EaD. <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>
- ABED, (2019). *Censo.EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*, Curitiba: Ed. Intersaberes.
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. In Litto, F. M. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. (4. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Brasil, MEC (2019). Censo da Educação Superior brasileira 2018: Notas Estatísticas. Brasília-DF. *Inep/MEC*.
- Brasil, MEC (2017). Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Parecer no 462/2017, de 28 de novembro de 2017. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73971-pces462-17-pdf/file>
- Brasil, MEC (2019). Portaria n. 2117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- Costa, A. C., Ferrari, I., & Martins, M. R. (2001). *Consolidação das leis do trabalho*. (27.ed.). Edição escolar. (pp. 232-265 e 427-431).
- Costa, M.L.F. (2012). História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *HISTEDBR*
- de Faria, M. A., & da Silveira, R. C. (2007). EAD: o professor e a inovação tecnológica. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*.
- da Fonseca, J. J. S. (2002). *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. João José Saraiva da Fonseca.
- de Siqueira, D. M. C. (2014). Estilo e qualidade de vida no trabalho: Um Estudo com Profissionais de Educação a Distância. *Projetos e Dissertações em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento*, 2(2).
- França, P. I. S. D. (2008). O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG.
- Libâneo, J. C. (2001). Buscando a qualidade social do ensino. *Libâneo, JC Organização e Gestão da Escola—Teoria e Prática*, (pp. 53-60).
- Mill, D. R. S. (2006). *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. (Tesis doctoral). UFMG, B.Horizonte MG.

- Nicolini, A. M., Torres, A. A. G., Macedo, P. C. D. A., & Câmara, E. D. C. (2014). A correlação entre a quantidade de docentes mestres e doutores e o desempenho dos estudantes no enade: a realidade do curso de administração. *Anais dos colóquios internacionais sobre gestão universitária, INPEAU, 440*.
- Nunes, I.B. (2009) A história da EAD no mundo. En: Litto, F. M. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil
- Paniago, M. C. L. (2016) Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. *Revista de Educación Pública. 25 (59)*, 5–382395.
- Perrenoud, P. (1999). *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Portaria Normativa, M. E. C. no. 11 de 20 de junio de 2017. *Diário Oficial da União*, (117), 9-11.
- Ribeiro, E. N., Mendonça, G. D. A., & Mendonça, A. F. (2007, April). A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. En: *Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Brasil*.
- Singh, A. S., Oviedo, A. B. M., Pires, L. R., Junior, V. M. V., De-Carli, E., & Segatto, A. P. (2020). Percepções e ações de professores sobre práticas desonestas de discentes. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, 13(1)*, 205-226.
- Veloso, B. G., & Mill, D. (2018). Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação em Foco*, p.111-132.
- Veloso, B., & Mill, D. (2018). Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista EducaOnline, 12(2)*, 107-123.

**Fecha de recepción:** 03/04/2020

**Fecha de revisión:** 23/07/2020

**Fecha de aceptación:** 07/09/2020

## MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### How to cite this article:

Mejía Trejo, L. & Arjones Fernández, M.A. (2021). Hacia la formación de una ciudadanía intercultural. Estudio sobre la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesorado. *MLS Educational Research*, 5(1), 115-132. doi: 10.29314/mlser.v5i1.450.

## HACIA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL. ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA CULTURAL Y LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL PROFESORADO

**Lourdes Mejía Trejo**

Centro Universitario de Ciencias e Investigación (México)

[lourdesmejiatrejo@hotmail.com](mailto:lourdesmejiatrejo@hotmail.com) · <https://orcid.org/0000-0002-6678-9871>

**María Aurora Arjones Fernández**

Universidad de Málaga (España)

[maarjones@uma.es](mailto:maarjones@uma.es) · <https://orcid.org/0000-0003-4415-7125>

**Resumen.** Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales de profesores en una preparatoria localizada en el noreste de los Estados Unidos. El estudio mixto —realizado durante 2019— se sustenta en una investigación cuantitativa mediante la aplicación de la Escala de Inteligencia Cultural que mide las cuatro dimensiones — cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductual—, de la Inteligencia Cultural. Esta escala se aplicó a todo el equipo docente compuesto por 75 profesores (43 mujeres y 32 hombres) de las áreas de matemáticas, ciencias, ciencias sociales, inglés, lenguas extranjeras y deporte. Así mismo, se realizó una investigación cualitativa con el objetivo de identificar las competencias interculturales del profesorado, con el desarrollo de 15 entrevistas a profundidad. En el diseño del instrumento se consideró los tres principios de educación intercultural propuestos por la UNESCO (2006, 2010). Los resultados advierten que los profesores presentan un nivel moderadamente alto en las dimensiones metacognitiva, motivacional y conductual, pero bajo en la dimensión cognitiva del nivel de inteligencia cultural. Así, se contempla como variable demográfica, el nivel de estudios: todos los profesores con Licenciatura presentan una escala superior en todas las dimensiones de la inteligencia cultural comparado con los profesores de maestría. No obstante, todos los profesores poseen bajas competencias interculturales en su desempeño profesional.

**Palabras clave:** ciudadanía intercultural, inteligencia cultural, competencias interculturales, educación intercultural, formación del docente, variables demográficas.

## **TOWARDS THE FORMATION OF INTERCULTURAL CITIZENSHIP. A STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S CULTURAL INTELLIGENCE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES**

**Abstract.** The purpose of this study is to analyze the relationship that exists between teacher's cultural intelligence and intercultural competencies in a High School located in the Northwest area of the United States. The compounded study —completed during 2019— hinges on a quantitative investigation through the application of the Cultural Intelligence Scale that measures four dimensions —cognitive, metacognitive, motivational and behavioral— of cultural intelligence. This scale was applied to the entire faculty of 75 teachers (43 women and 32 men) in the areas of Mathematics, Science, Social Science, English, Foreign Language and Physical Education. In the same manner, a qualitative investigation was completed to identify intercultural competencies. To effectively pinpoint the intercultural competencies of the faculty the development of 15 in depth interviews were used and completed based on the 3 principals of intercultural education proposed by UNESCO (2006, 2010). The results, warn that teachers have a high moderate level in metacognitive, motivational and behavioral dimensions, but low level in the cognitive dimension of cultural intelligence. Demographic variables contemplate, level of education: all teachers with a Bachelor's degree present a superior scale in all dimensions of cultural intelligence compared to teachers with a Master's degree. However, all teachers present low intercultural competencies.

**Keywords:** intercultural citizenship, cultural intelligence, intercultural competencies, intercultural education, teachers education, demographic variables.

### **Introducción**

Esta investigación conceptualiza y sistematiza el nivel de inteligencia cultural, la cual se define como la capacidad de funcionar en la diversidad cultural. Reflexiona sobre la relación de la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesor, dado que estas últimas integran habilidades, recursos-conocimientos y actitudes para establecer términos equitativos en un entorno de diversidad, a fin de resolver conflictos e interactuar en armonía. La muestra estandarizada sobre la que se traza esta investigación contempla profesores de preparatoria en una escuela en Sumner, Estados Unidos donde la mayoría de la población es caucásica (76.5 por ciento). Al respecto, la encuesta realizada por el Center for Educational Effectiveness en el año 2017, generó estos resultados:

Tabla 1

*Diversidad cultural en la Escuela de Sumner*

<i>Diversidad Cultural</i>	
Hispanos	12.4%
Mezcla de dos razas	7%
Asiáticos	2.2%
Nativo Americano	1%
Afroamericano	0.6%
De las Islas del Pacífico	0.3%
Total	23.5%

*Nota:* Fuente: Basado en la encuesta realizada por el Center for Educational Effectiveness (2017)

La misma encuesta identificó los niveles de asertividad de los profesores en el tema de la diversidad y la comunicación con las familias. Así, 83% de los profesores son conscientes de la diversidad cultural de la comunidad estudiantil, pero solo 27% abordaría, en sus clases, temas como la diversidad en religión, raza y/o cultura.

La diversidad cultural en las escuelas es una realidad en el mundo globalizado, es consecuencia de las migraciones de grupos sociales que buscan nuevas oportunidades. En este sentido, Afolayan (1994), en su artículo *The implication of cultural diversity in American schools*, analizó los factores responsables de la diversidad cultural en E.E U.U. y cómo determinan el desempeño de los profesores. El autor destaca la necesidad de contar con educadores sensibles al tema multicultural. Incluso, resalta que el éxito de las escuelas y educadores depende de la comprensión de las diferencias de género, raza y cultura.

Por tanto, los profesores pueden ser ensambladores interculturales, y desarrollar en los alumnos habilidades y capacidades que les permitan entender su contexto cultural y respetarlo (Gordon, 2007). Así pues, esta investigación prioriza la necesidad de contar con profesores capaces de abordar estos temas, máxime en las circunstancias sociales y políticas de EE.UU entre los años 2015-2017; principalmente, de acuerdo a las políticas que se vienen desarrollando en estos años en materia de flujos migratorios (Costello, 2017; Uddin, 2018).

Por su parte, el Southern Poverty Law Center, dedicado a la lucha contra los prejuicios y el odio en Montgomery, Alabama, en su estudio *After Election Day; The impact of the 2016 Presidential Election in our Nation's Schools* hizo una encuesta con más de diez mil educadores, consejeros y administrativos en EE. UU. Los resultados más relevantes son:

- 90% de los educadores consideró un impacto negativo en el clima escolar.

- 80% describió altos índices de ansiedad y preocupación en el futuro de familias que representan a minorías.
- 50% del profesorado declaró un incremento en insultos étnicos.
- Aunque 65% de los profesores declaró que la administración demuestra disposición en resolverlo, el 40% afirma no contar con planes de acción frente a incidentes.
- 25% de los profesores describió que los incidentes están relacionados con la retórica política del presidente electo.

Como consecuencia de la investigación del Southern Poverty Law Center, Costello (2017) desarrolló el trabajo: *Teaching the 2016 Election: The Trump Effect*, que describe secuelas emocionales de los estudiantes inmigrantes en el salón de clases. Ansiedad, miedo y desánimo fueron las más comunes. Pero, además, Costello señala que 43% de los profesores y administrativos piensan que es una situación política de la cual no debe hablarse en las clases.

### ***Características del profesor***

Si bien la identidad cultural no se representa solo por el origen étnico-racial, es una de las características culturales más sobresalientes en E.E.U.U. Como punto de partida, consideraremos el escenario en el que se forma el futuro profesor. Por ejemplo, en las universidades donde estudian, son materias opcionales: la diversidad cultural en el aula, la justicia social y racial en el salón de clases, las diferencias culturales y otros temas semejantes. Otra muestra es el perfil étnico/racial del profesor y los alumnos que se describe en el siguiente cuadro.

Tabla 2

*Sobre la Diversidad Étnica entre los Profesores y Alumnos en los Estados Unidos de América*

<b><i>Diversidad Étnica</i></b>	<b><i>Del Profesor</i></b>	<b><i>Del Alumno</i></b>
Caucásico	82%	49%
Afroamericano	7%	15%
Hispano	8%	26%
Asiático o de las Islas del Pacífico	2%	5%
Más de una raza	-	4%
Nativo Americano o de Alaska	1%	1%

*Nota:* Fuente: Diversidad étnica del profesor: The State of Racial Diversity in the Educator Work Force (2016); Diversidad étnica del alumno: National Center for Education Statistics (2015)

### ***Respecto de la formación académica del profesor***

Irvine (2003, p. 79), en su trabajo *Diversity in Teacher Education*, señala: “los afroamericanos, hispanos, asiáticos, nativos americanos, estudiantes blancos pobres y de clase trabajadora, a menudo traen a la escuela un conjunto distintivo de valores culturales,

creencias y normas que no son coherentes con las normas culturales de la clase media, ni con los lineamientos y comportamiento de las escuelas”.

Sumado a esta propuesta de Irvine, Gay (2000), en su trabajo de investigación *Culturally Responsive Teaching: Theory, research and practice*, establece como característica de los maestros culturalmente sensibles. Debido a que el rendimiento académico en estudiantes étnicamente diversos mejorará cuando se les enseñe a través de diversos filtros culturales y étnicos (Au y Kawakami, 1994; Gay, 2000).

Yuan (2018), en su estudio *Preparing Teachers for Diversity*, resalta la importancia de una reforma a los programas tradicionales de formación del profesorado. Se recomienda cultivar la colaboración y mutua responsabilidad de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores (Gay, 2010). Así pues, tal y como hemos visto, la literatura científica en la última década ha focalizado en la necesidad de la inteligencia cultural en la formación docente.

### ***Inteligencia cultural, fundamental en las aulas***

Efectivamente, la inteligencia cultural no implica el conocimiento de cada cultura sino que requiere que el profesorado desarrolle habilidades como la capacidad de escuchar, reflexionar sobre el significado del comportamiento, buscar información y consejos relevantes que permitan adaptarse al contexto multicultural.

La inteligencia cultural promueve un modelo de aprendizaje en el que cada estudiante contribuye con su propia cultura y habilidades. De esta manera, desarrolla más confianza en sus capacidades, nadie es menospreciado por abordar las circunstancias desde paradigmas culturales diferentes e, incluso, el aprendizaje mejora (Elboj Saso et al., 2004).

Las personas de diferente origen étnico y cultural enriquecen el proceso de aprendizaje en diferentes formas. Earley y Ang (2003) consideraron que la inteligencia va más allá de las habilidades cognitivas; por eso, inspirados en los conceptos de Sternberg y Letterman —desarrollados en la década de los ochenta—, conformaron el concepto de inteligencia cultural con cuatro dimensiones: la metacognitiva, la cognitiva, la motivacional y la de conducta.

La dimensión metacognitiva se refiere al nivel de conciencia cultural que se forma durante las interacciones con personas de diferentes culturas, utiliza un nivel consolidado de conocimiento para indagar reglas de interacción en ambientes multiculturales. Así, las personas con un nivel alto en la dimensión cultural pueden cuestionarse sus creencias y ajustar su conducta.

La dimensión cognitiva se sustenta en un alto proceso cognitivo. Así como en el conocimiento de normas, prácticas e interpretaciones de diferentes culturas, adquiridas en las experiencias personales y educativas. Cabe destacar que las normas y valores culturales son diferentes, puesto que hay que considerar la edad, la relación de poder e influencia, las relaciones entre los individuos. La dimensión cognitiva tiene influencia en los pensamientos y acciones de las personas.

Por su parte, la dimensión motivacional es el recurso que mueve a los individuos a actuar o no en momentos específicos. En el concepto denominado: inteligencia cultural, la motivación está constituida por el producto de valores, metas personales y la confianza en sí mismo.

Sin embargo, todo el conocimiento adquirido y desarrollado por las dimensiones metacognitiva y cognitiva, no garantiza la adaptación del individuo insertado en un contexto de cultura diferente; no obstante, todo el conocimiento es útil si la persona está motivada para la integración. En este sentido la literatura científica toma en consideración que la educación para la interculturalidad debe valorar expresamente al alumnado en su entorno cultural para a partir de este cimentar su educación hacia la interculturalidad.

Finalmente, la dimensión conductual, es la capacidad verbal y no verbal que tiene el individuo para interactuar con personas de otras culturas, especialmente cuando la comunicación es cara a cara. Incluye también la acertada flexibilidad en los diálogos.

### ***La interculturalidad y su impacto en el salón de clases***

La interculturalidad es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos con conocimientos, valores y tradiciones distintas. Está orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, para el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Es claro que las diversas culturas buscan defender y fortalecer su identidad, relaciones, creencias y cosmovisión. Sin embargo, su visión no necesariamente será compartida por otro grupo, frente a eso se requiere de una educación que ayude a la conciliación y respeto.

Leiva (2011) en su trabajo *La educación intercultural: Un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones*, mencionó el incremento constante de los alumnos de origen inmigrante. Indicó la necesidad de las escuelas por afrontar el reto de la convivencia intercultural. Incluso, Leiva consideró que la educación intercultural impulsa la inclusividad escolar. Recordemos que en 2002, entre las conclusiones ofrecidas por el monográfico sobre Educación Inclusiva de la *Revista de Educación*, concretamente queremos traer a colación la experiencia del mediador escolar en Quebec (Llevot, 2002). Así como las observaciones que nos proponía Xavier Besalú, ese mismo año, en Cuadernos de Pedagogía sobre el éxito y fracaso de los alumnos diferentes cuando insistía en la directa relación entre el fracaso escolar, social y personal del alumno “diferente” y la necesaria comunicación intercultural en el aula (2002)

En los últimos años, Peñalva y López-Goñi (2014) consideraron en su estudio *Competencias Ciudadanas en el alumnado del magisterio*, que la formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural, teniendo en cuenta una combinación de capacidades como: una actitud positiva hacia la diversidad cultural, la capacidad comunicativa para manejar conflictos en situaciones interculturales, y sobre cómo influyen tanto la visión como la interpretación de la realidad para lograr la competencia ciudadana de tipo intercultural.

Al respecto, la UNESCO en 2002 especificó en sus instrumentos normativos como resultado de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001. En esta declaración se reafirmaba la convicción de que el diálogo intercultural es la garantía a la paz. que la cultura es el centro de la cohesión social. Sus conclusiones son el resultado del trabajo: *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Hablando de Competencias (2006, 2017), estos tres principios fueron recurrentes durante las investigaciones, puesto que se consideraron en el desarrollo del instrumento cualitativo.



Tabla 3

*Los Tres Principios de la UNESCO, considerando las estrategias interculturales en el salón de clases así como el perfil profesional del profesor*

<b>Principio</b>	<b>Para que el profesor fomente la interculturalidad en el salón de clases, necesita estrategias:</b>	<b>Perfil de profesor necesarias:</b>
Principio I La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basadas en la elaboración de métodos pedagógicos culturalmente apropiados.</li> <li>• Que permitan desarrollar técnicas de aprendizaje prácticas, participativas y contextualizadas en colaboración con instituciones culturales, así como viajes de estudio y otras actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarización con el patrimonio cultural de su país.</li> <li>• Consciente de las necesidades educacionales y culturales de grupos minoritarios.</li> <li>• Capacidad de adaptar contenidos, métodos y materiales a las necesidades de los grupos minoritarios.</li> </ul>
Principio II La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para participar plena y activamente en la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basadas en programas de estudio pedagógicos que impartan a los grupos mayoritarios conocimientos acerca de la historia, las tradiciones, la lengua y la cultura de las minorías.</li> <li>• Que permitan impartir a las minorías conocimientos de la sociedad.</li> <li>• Que ayuden a eliminar prejuicios.</li> <li>• Que permitan incorporar diferentes perspectivas culturales.</li> <li>• Que den lugar a una gama completa de lectura, escritura y expresión oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación.</li> <li>• Conciencia crítica del papel de la educación en la lucha contra el racismo y la discriminación.</li> <li>• Enfoque pedagógico basado en los derechos.</li> <li>• Competencias para diseñar, aplicar y evaluar programas escolares en el nivel local.</li> <li>• Aptitudes necesarias para incorporar a alumnos de las culturas “dominantes” en el proceso pedagógico.</li> <li>• Aptitud para tener en cuenta la heterogeneidad de los educandos.</li> </ul>

---

Principio III La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y la solidaridad.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que traten los patrimonios, experiencias y contribuciones de diferentes grupos étnicos con la misma importancia.</li><li>• Que enseñen en un contexto igualitario.</li><li>• Que las acciones sean coherentes a los valores que se enseñan.</li><li>• Que incluyan proyectos interdisciplinarios entre áreas académicas y/o instituciones para resolver problemas comunes.</li><li>• Que desarrollen redes internacionales de alumnos, estudiantes e investigadores.</li><li>• Que desarrollen habilidades para la mediación y solución de conflictos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Una apertura a la formación profesional permanente encaminada a fomentar la conciencia del valor positivo de la diversidad y del derecho de a ser diferente.</li><li>• Contar con conciencia crítica del papel de las comunidades locales para un proceso de aprendizaje.</li><li>• Contar con el conocimiento de la civilización y la antropología.</li><li>• Adquirir competencias sociales y políticas, que faciliten la formación de la participación en la gestión de las escuelas.</li><li>• Capacidad de desarrollar una pedagogía intercultural eficaz.</li><li>• Propiciar la apertura intelectual y la capacidad de interesar a los educandos en el aprendizaje y la comprensión de los demás.</li><li>• Contar con técnicas de observación empática.</li></ul>
---	--	---

---

*Nota:* Fuente: Elaboración propia, basado en las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural (2006, 2017)

### ***Sobre este estudio***

Fue a partir de 2017 cuando la migración de personas de otros estados —como California y Florida— se dirige a la ciudad de Sumner, en Washington. De acuerdo al Sumner Statistics (2015), los grupos étnicos de esta ciudad ubicada al noroeste del país están constituida por: 86% caucásicos, 9.7% hispano, 2.6% declara tener más de dos razas 1.1% asiático.

La pregunta directriz de esta investigación fue:

¿Cuál es el nivel de Inteligencia Cultural de los profesores y la relación con sus competencias interculturales que permitan abordar la diversidad cultural en el salón de clases?

Subyacentes las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el nivel de Inteligencia Cultural de los profesores de la escuela Preparatoria de Sumner?
2. ¿Cuál es la relación entre las variables demográficas del profesor y las dimensiones de la escala de inteligencia cultural?
3. ¿Cuál es la relación que existe entre el nivel de Inteligencia Cultural y las competencias interculturales del profesor?
4. ¿Cuáles son las estrategias que ayudarían a incrementar el nivel de inteligencia Cultural de los profesores para fortalecer sus competencias interculturales?

### **Método**

La oportunidad que ofreció el desarrollo de esta investigación son las características de los profesores, ya que se desempeñan en un salón de clases con mínima diversidad cultural. También es fundamental para esta investigación comprender la relación que existe entre las dimensiones que componen la inteligencia cultural con las competencias interculturales de los profesores que trabajan en contextos con poca diversidad cultural estudiantil.

La investigación utilizó una metodología mixta, en el rubro cuantitativo fue un diseño no experimental transversal correlacional, con la medición de las dimensiones de la Inteligencia Cultural, y la relación entre cada una de las dimensiones: metacognitiva, cognitiva, motivacional, y la conductual, mediante la aplicación de la Escala de la Inteligencia Cultural, que incluye 31 ítems.

La escala se aplicó a 75 profesores que integran la totalidad del personal docente de la escuela y representan las áreas de matemáticas, inglés, ciencias, ciencias sociales, lenguas extranjeras, liderazgo, materias técnicas, artes, educación física y educación especial para estudiantes con discapacidad.

Respecto de las características demográficas se identificaron: años experiencia como profesor, género, nivel de estudios y etnicidad. En el estudio cualitativo se hicieron 15 entrevistas a profundidad y se estimó un tiempo mínimo de entrevista de 60 minutos y 90 minutos como máximo. Las entrevistas se grabaron en audio y video.

El diseño del estudio cualitativo se fundamentó en las experiencias de los profesores para abordar el tema de la diversidad en su salón de clases y de sus capacidades interculturales. Lo anterior permitió comparar la realidad en su salón de clases con las Directrices sobre la educación intercultural propuesta por la UNESCO, las cuales fueron consideradas para el diseño de la guía de entrevista (Ver Tabla 3).

Las entrevistas a profundidad fueron realizadas 12 semanas después de la aplicación del instrumento cuantitativo, con la finalidad de no viciar los resultados y obtener datos sujetos a la realidad del entrevistado.

Las categorías fueron el reflejo de la realidad del entrevistado, pues en todo momento se hizo una reflexión sobre las estrategias pedagógicas desarrolladas en su clase. Las categorías representan la máxima validez, ya que se captó el significado vinculado con el planteamiento del problema a través de la revisión y transcripción completa de las 15 entrevistas realizadas.

## Resultados

### Del estudio cuantitativo

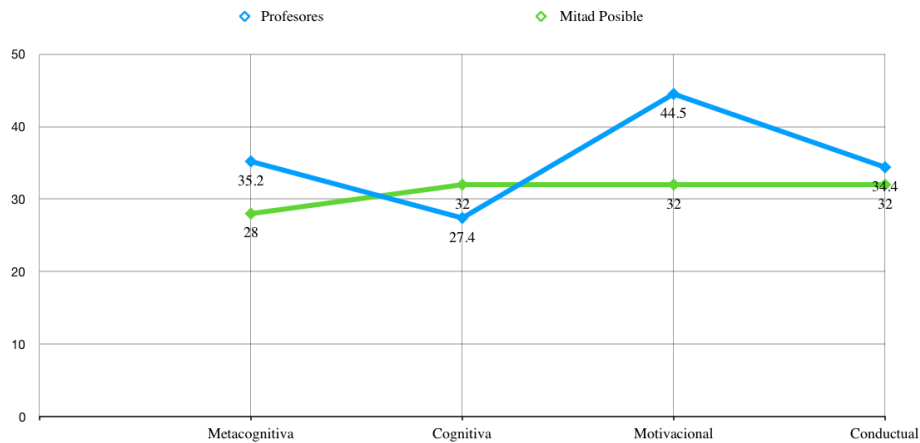
Tabla 4

Concentrado de Resultados de la Escala de Inteligencia Cultural

Datos	Mate- máticas	Inglés	Ciencias	Ciencias Sociales	Lenguas Extranje- ras	Lide- razgo	Mate- rias Técni- cas	Artes	Educa- ción Fí- sica	Educa- ción Es- pecial
<b>Dimensión Metacognitiva</b>										
Mínimo	22	26	27	26	30	20	21	32	28	29
Máximo	47	45	40	43	49	35	41	37	46	40
Media	36.45	37.69	33.45	36.38	37.17	27.5	33.9	35.33	35	35
Desv. Tí- pica	6.440	5	4.824	5.317	6.616	10.607	6.1	2.887	9.644	5.148
<b>Dimensión Cognitiva</b>										
Mínimo	17	10	16	14	28	13	11	14	19	18
Máximo	42	50	45	38	52	18	35	46	41	37
Media	25.55	31.63	27	29.88	39.5	15.5	22.2	29.67	26.67	28
Desv. Tí- pica	8.129	10.204	9.176	7.918	9.935	3.536	8.039	16.01	12.423	8.216
<b>Dimensión Motivacional</b>										
Mínimo	36	30	27	33	32	41	24	47	34	30
Máximo	50	56	56	53	55	43	51	56	56	48
Media	41.09	42.56	41	44	46	42	40	52.67	45.67	38.8
Desv. Tí- pica	5.356	7.958	7.785	7.329	8.672	1.414	9.214	4.933	11.06	7.918
<b>Dimensión Conductual</b>										
Mínimo	28	17	30	30	26	16	20	31	29	30
Máximo	47	54	42	48	50	44	50	48	45	47
Media	37	38.19	34.82	39.25	40.67	30	36.2	41.33	37.33	37.2
Desv. Tí- pica	6.017	8.191	4.070	7.265	9.501	19.799	8.917	9.074	8.021	6.907

*Nota:* Fuente: Elaboración propia, con base a los resultados de la aplicación de la Escala de Inteligencia Cultural.

Considerando las puntuaciones promedio de las cuatro dimensiones de la escala de inteligencia los resultados se presentan en la Figura 1, donde se destaca el nivel más bajo en la dimensión cognitiva y más alto en la dimensión motivacional.



*Figura 1. Puntuaciones promedio de las cuatro Dimensiones de la Escala de Inteligencia Cultural de Profesores. (Elaboración propia)*

En la Tabla 5, se concentran los resultados considerando las variables demográficas, como el nivel de estudios, edad, experiencia laboral, sexo y grupo étnico del profesor.

Tabla 5

*Concentración de puntuaciones más altas considerando las variables demográficas y las dimensiones de inteligencia cultural*

	<i>Metacognitiva</i>	<i>Cognitiva</i>	<i>Motivacional</i>	<i>Conductual</i>
<b>Nivel de Estudios</b>	Licenciatura significativamente superior	Licenciatura superior	Licenciatura superior	Licenciatura superior
<b>Edad</b>	23-34 años nivel alto	23-34 años nivel alto	Rangos 23-34 años 45-54 años 55-64 años superior	23-34 años nivel alto
<b>Experiencia</b>	6- 10 años	menos de un año	6-10 años	2-5 años
		no son significativas las diferencias		
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Femenino
		no son significativas las diferencias		
<b>Grupo Étnico</b>	Afroamericano	asiático superior caucásico inferior	asiático superior caucásico inferior	Otro

Nota: Fuente: Elaboración propia.

El dato demográfico más significativo fue el referente al nivel de estudios. Como puede observarse en el Tabla 5 y Figura 2, es que los profesores con Licenciatura tienen mejores puntuaciones promedio que los de Maestría. A excepción de la dimensión cognitiva, se puede decir que ambos grupos tienen una habilidad metacognitiva, motivacional y conductual ligeramente alta y una habilidad cognitiva ligeramente baja.

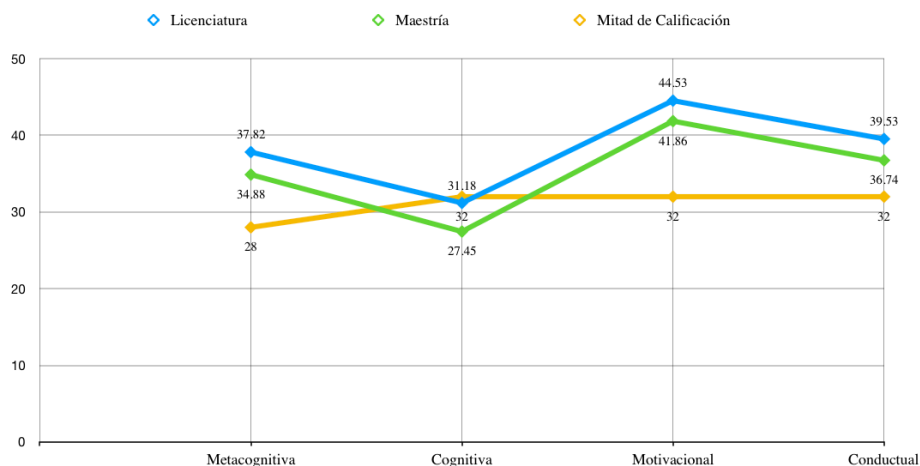


Figura 2. Puntuaciones promedio de las cuatro Dimensiones de la Escala de Inteligencia Cultural de Profesores, y el nivel educativo.

### *Análisis y discusión de los resultados del estudio cualitativo*

De acuerdo con las directrices de la UNESCO respecto de la Educación Intercultural, las cuales se desglosan en tres principios, los resultados de esta investigación son:

*Principio I. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando. Por ello, la educación deberá ser de calidad, que se adecúe y adapte a su cultura.*

Se desarrollarán las estrategias de enseñanza y aprendizaje para consolidar el respeto a las identidades culturales; involucrando idiomas y valores distintos a los usados. Por ello, los profesores expresaron que sí desarrollan, al menos, una de ellas en forma de entrevista y la realizan a principio del año escolar. Indican que no cuentan con suficiente entrenamiento en el tema.

Además, los profesores que implementan estrategias de integración o de apertura intercultural al escuchar música de otra parte del mundo; o bien, al decir los nombres de sus estudiantes en su idioma original, comparten que los alumnos se sienten intimidados o se burlan cada vez que utilizan estas estrategias. Ello expresa un bajo nivel de inteligencia cultural y emocional por parte de los estudiantes.

A decir de las actividades que promueven la colaboración con instituciones culturales, la mayoría de los profesores no las realizan a menos que el programa de estudios así lo determine. Y cuando los alumnos no hablan inglés como su lengua materna, los

profesores no trabajan en el idioma nativo del estudiante. Lo que demuestra poca flexibilidad y capacidad para adaptar contenidos a las necesidades de los grupos minoritarios.

Sobre entrenamientos relacionados con el currículum y con estudiantes que representan una minoría cultural, la mayoría de los profesores declaró no haber realizado ningún curso de formación docente, entrenamiento. Solo los profesores que ocupan cargos de representación, dentro del plantel, están obligados a formarse para mejorar sus habilidades en la adaptación de métodos, contenidos y materiales para grupos minoritarios (ejemplo: nativos norteamericanos) y estudiantes de educación especial.

Ante este panorama, la mayoría de los profesores expresó que crean un ambiente de respeto en el salón de clase (aula). Es importante destacar que dos respuestas se orientaron a enfatizar que no enseñan la diversidad cultural como tema, por la dificultad del mismo y, para ellos, es mejor evadirlo. Por otro lado, un profesor declaró que al escuchar “mofas” o comentarios fuera de lugar en el aula, evita continuar y evade la situación. Estos casos hacen palpable la falta de competencias sociales, la debilidad de la convivencia entre alumnos procedentes de contextos culturales diversos.

*Principio II. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para participar plena y activamente en la sociedad.*

Los profesores de Sociales e Inglés enseñan historia, tradiciones, lenguaje o cultura de las minorías solo cuando están incluidos en su programa escolar. Por su parte, el profesor de Fotografía diseña su propio programa escolar e integra o no la diversidad cultural en cada unidad.

El resto de los profesores, de siete áreas distintas, resaltan que si no es parte del programa no hay razón por la cual incluir esos temas. Los profesores de Inglés, Ciencias y Matemáticas así como Deportes, no creen necesaria la educación intercultural. En cambio, los profesores Ciencias Sociales sí, salvo uno que consideró que esto no es necesario, lo que denota una disparidad en concordancia con su equipo de trabajo.

Los participantes reconocen su poca comprensión en el paradigma intercultural y piden más entrenamiento en el tema. Los únicos dos profesores que expresan tener un amplio conocimiento en el paradigma intercultural son del área de inglés, quienes cuentan con 21 años de experiencia como profesora, y diez como profesora y administradora. El otro profesor es del área de educación física, quien suma nueve años como profesor y menciona que ser afroamericano es su fortaleza.

Existe la intención del profesor de hablar de esos temas, pero no hay formalidad o evidencia de una planificación contra el racismo y la discriminación. Por otro lado, cinco profesores que representan cuatro áreas diferentes afirmaron que, si no es parte del currículum no tienen por qué incluirlo en sus clases.

Al definir las competencias interculturales, se consideró como concepto de referencia la propuesta de la UNESCO (2006) la cual incluye: el respeto de valorar a los otros, la auto-consciencia/identidad, ver desde otras perspectivas el mundo, escuchar y participar en un auténtico diálogo intercultural, así como la capacidad de adaptación, la construcción de vínculos interculturales perdurables y la humildad cultural.

En ningunas de las respuestas incluyeron aspectos como: participar en un auténtico diálogo intercultural, capacidad de adaptación, construcción de vínculos interculturales perdurables y humildad cultural.

Sobre cómo incorporar a los estudiantes de culturas no dominantes al proceso de aprendizaje, los profesores dicen no aplicar estrategias, pero hablan de incorporar a la clase a los alumnos --de minorías-- trabajando con ellos individualmente, integrándolos con grupos de personas para hacerlos sentir cómodos.

*Principio III La educación intercultural enseña a los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales, que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre los individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y/o religiosos y entre naciones.*

Sobre el desarrollo autónomo de planes de estudios que contribuyan al descubrimiento de la diversidad cultural y el respeto a la herencia cultural, solo el área de Ciencias Sociales lo hace. Todos los demás profesores de esta área asumieron que no modifican el contenido del programa con base a las necesidades de los estudiantes, sino que siguen el programa dictado por el Distrito Escolar. Las áreas de Inglés, Ciencias, Matemáticas, Educación Especial, Clases Técnicas, Artes y Deportes señalan que si los temas no están incluidos en el programa no tienen por qué enseñarlo o destinarle tiempo para abordarlo.

La misma situación se presenta en otras respuestas de los Principios I y II. La falta de tiempo durante el curso o la inexistencia de los temas en los programas de estudio son justificación suficiente del profesor para no incluirlos en sus clases habituales.

A decir del desarrollo de planes de estudio que aborden la lucha contra el racismo y la discriminación, el área de Ciencias Sociales, es la única que los aborda por ser parte del programa de estudios. Incluso, algunos profesores de Inglés, Ciencias, Matemáticas, Educación Especial, Clases Técnicas y Deportes declararon que si no es parte del programa no habría por qué incluirlo. Es de resaltar, que los profesores de Lenguas Extranjeras, Clases Técnicas y Arte hablan de los temas sobre el racismo y la discriminación existente en otras partes del mundo pero no del ejercido por E.E.U.U.

Además, el desarrollo de un plan de estudios que aborde la conciencia de los valores culturales que subyace en la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad de reflexionar y revisar información enriquecida por el conocimiento de diferentes perspectivas culturales; el área de Ciencias Sociales lo hace, por estar relacionado a sus temas centrales. El área de Inglés y de Lenguas Extranjeras dicen abordarlo superficialmente, el resto de las áreas entrevistadas afirman que si no es parte del plan de estudios no hay razón ni tiempo para abordarlo.

Entonces cómo integra la cultura estadounidense la enseñanza de la diversidad de otras culturas; prácticamente todos los profesores de Ciencias Sociales hablan de culturas diferentes, uno en particular y el profesor de Lenguas Extranjeras hicieron énfasis de su crítica personal sobre la participación ventajosa que ha tenido Estados Unidos en otras culturas y países.

Respuestas sobre utilizar el ejemplo de E.E.U.U. como el “melting pot” fueron mencionadas solo por un profesor de Ciencias Sociales y uno de Inglés. Incluso, tres de los quince profesores que defendieron la cultura “americana” como la más importante porque ellos son 100% americanos. Lo anterior denota una baja conciencia crítica sobre el papel que las comunidades locales y sociales desempeñan en el proceso de aprendizaje y en la construcción de sociedades.

La mayoría de los profesores desarrollan planes de estudio considerando el respeto a diferentes patrones de pensamiento, ellos usan diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje modificándolos según la clase y el periodo de sus clases.



Sobre los métodos de enseñanza teniendo en cuenta la herencia, experiencia y contribuciones de diferentes grupos étnicos, solo los profesores de Ciencia Sociales y el de Lenguas Extranjeras hablan de la cultura afroamericana y de las diferentes posturas políticas. Más de la mitad de los profesores entrevistados consideran solo el programa de estudios y como este no lo contempla, tampoco diseñan métodos que se dirijan a diferentes grupos étnicos.

Solo cuatro entrevistados realizan trabajos interdisciplinarios, al coordinar actividades y proyectos con otras áreas, pero mencionan la falta de tiempo y no saben cómo hacerlo bien. Sobresalen las respuestas de profesores al comentar que los temas son tan distintos entre las áreas que no existe algo en común. También hacen mención de la dificultad para coordinar actividades en áreas propias, pero realizar trabajos interdisciplinarios, dicen aumentaría los problemas.

Los resultados de la investigación cualitativa tienen sentido al contemplar el grado de entrenamiento que tienen los profesores de los temas relacionados a la diversidad cultural, a los derechos humanos, la equidad y las competencias interculturales. Así, se muestra que solo los profesores que cuentan con un puesto o actividad sumada a la de profesor tienen, al menos, uno de los entrenamientos.

## **Discusión y Conclusiones**

A modo de conclusión, una vez analizada la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales de profesores en una preparatoria. De acuerdo con los argumentos extraídos de la investigación cuantitativa de la Escala de Inteligencia Cultural a partir de las dimensiones que la integran, estas son: cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductual. Atendiendo a los resultados obtenidos a partir de la muestra diseñada y descrita, estandarizada, sobre un total de 75 profesores, 43 mujeres y 32 hombres, de las áreas de matemáticas, ciencias, ciencias sociales, inglés, lenguas extranjeras y deporte todos en activo en una escuela de preparatoria del noreste de Estados Unidos de América en 2019. Valorando los resultados de las 15 entrevistas respondidas por este equipo docente. Podemos concluir que los profesores de preparatoria en el noreste de Estados Unidos de América, ostentan una inteligencia cultural de un nivel moderadamente alto en las dimensiones metacognitiva, motivacional y conductual, pero bajo en la dimensión cognitiva. Una segunda conclusión extraída a partir de la variable demográfica nivel de estudios, observa que todos los profesores con Licenciatura presentan una escala superior en las cuatro dimensiones de la inteligencia cultural. No obstante, todos los profesores ofrecen bajas competencias interculturales en su desempeño profesional. Por tanto, nuestra investigación se suma a las conclusiones ofrecidas para el contexto español por *Peñalva y López-Goñi (2014)*, proponemos para el caso de la formación del profesorado de preparatoria en Estados Unidos de América que la inteligencia intercultural se integre en la formación en competencias profesionales, sociales y personales del docente de preparatoria. La formación docente en competencias para el desarrollo de la inteligencia cultural se ofrece, de acuerdo con el contexto social y político de Estados Unidos de América desde en los últimos cinco años, una mejora que optimizará la convivencia social en el salón de clase (aula) como en el contexto social y ciudadano. Para fundamentar las conclusiones expuestas se detallan los resultados obtenidos en esta investigación, extractados a partir de las cuatro dimensiones que categorizan la inteligencia cultural: metacognitiva, cognitiva, motivacional y conductual.

La dimensión metacognitiva arroja que entre las diferentes áreas docentes no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de consciencia, en el conocimiento cultural e interacción con diferentes orígenes culturales. Tampoco en ser consciente de las interacciones interculturales, en desarrollar planes de acción antes de interactuar con personas de diferentes culturas.

Los profesores del área de liderazgo presentaron un nivel moderadamente bajo; y el resto de las áreas docentes presentaron un nivel moderadamente alto, pero no se considera significativos.

La segunda dimensión, la propiamente cognitiva, indica que los profesores de las diferentes áreas mostraron el mismo nivel en esta dimensión, la cual constituye la habilidad para conocer el sistema legal y económico de otras culturas, conocer algún vocabulario en otros idiomas; distinguir valores y creencias religiosas diversas, así como hábitos, prácticas y formas de liderazgo de otras culturas. Esta dimensión es moderadamente baja en general.

En tercer lugar, la dimensión motivacional nos permite afirmar que todos los profesores manifestaron tener un nivel moderadamente alto en la dimensión que incluye el gusto por interactuar con personas de diferentes culturas, se sienten seguros al interactuar con personas que pertenecen a una cultura que no les es familiar; valoran también el estatus que obtendrían al vivir o trabajar en una cultura diferente.

Finalmente, la cuarta dimensión de la inteligencia cultural, la conductual pone de manifiesto que todos los profesores de las diferentes áreas manifiestan tener un cambio en su comportamiento cuando la interacción intercultural lo requiere, que se adaptan a las situaciones interculturales; que su comunicación verbal y no verbal cambian para mejorar la interacción entre diferentes grupos culturales ajustando al entorno cultural en todo momento. En general, esta dimensión es moderadamente alta.

### Referencias bibliográficas

- Afolayan, J. A. (1994). *The implication of cultural diversity in American schools*. Digital Commons University of Nebraska - Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1298&context=podimproveacad>
- Au, K. H. y Kawakami, A. J. (1994). *Cultural Congruence in instruction. Teaching Diverse Population: Formulating knowledge base*. Albany:State University of New York Press. <https://doi.org/10.4135/9781452204437.n52>
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracas escolar en los alumnos diferentes en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Center for Educational Effectiveness, Inc. (2017). *Educational Effectiveness Survey. 9 Characteristics of High-Performing Schools and State 8 Criteria for Evaluation of Teaching and Learning*. Sumner HS
- Center for Educational Effectiveness, Inc. (2017). *Educational Effectiveness Survey. 9 Characteristics view of parent perceptions*. Sumner HS
- Costello, M. (2017). *Teaching the 2016 Election: The Trump*. [https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc\\_the\\_trump\\_effect.pdf](https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc_the_trump_effect.pdf)

- Earley, P. C. y Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interaction across cultures*. Stanford. Stanford University Press.
- Elboj Saso C., Soler Gallart M. y Valls Carol R. (2014) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Graó
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Teachers College Press doi: <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2010). Acting of beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal for Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347670>
- Gordon, M. E. y Newburry, W. E. (2007). Students as a resource for introducing intercultural education in business schools. *Intercultural Education*, 18(3), 243-257.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seen with a cultural eye*. Multicultural Education Series. (pp. 79-92). Teacher College Press.
- Leiva O., J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Llevot, N. (2002) El mediador escolar en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de educación (Educación Inclusiva)*, 327, 305-320.
- Peñalva V., A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 139-153. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Southern Poverty Law Center (2016). The Trump Effect. [https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc\\_the\\_trump\\_effect.pdf](https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc_the_trump_effect.pdf)
- Sumner City Statistics. (2015). Ethnicities in Sumner. <http://sumnerwa.gov/about/aboutsumner/statistics/>
- Uddin, A. (2018). It is time to talk about the Trump Effect on kids: it is a major issue. <https://www.teenvogue.com/story/its-time-we-talk-about-the-trump-effect-on-kids>
- UNESCO (2002). *Declaración Universal de la Diversidad Cultural*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa)
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural. Hablando de Competencias*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Unesco (2010). *Invertir en la Diversidad cultural y el Diálogo Intercultural. Informe Mundial de la UNESCO*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa)
- UNESCO (2017). *Marco conceptual y operativo de las competencias interculturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002515/251592s.pdf>
- United States. District race ethnicity (2016). Sumner School district. <https://www.sumnersd.org/cms/lib/WA01919505/Centricity/Domain/64/Sumner%20School%20District%20Demographic%20and%20Financial%20Information.pdf>

- United States. Department of Education of Education. (2016). *The state of racial diversity in the educator workforce*. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf>
- United States. National Center for Education Statics. (2015). [https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator\\_rbb.asp](https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_rbb.asp)
- Yuan, H. (2018) Preparing Teachers for Diversity: Literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>

**Fecha de recepción:** 10/04/2020

**Fecha de revisión:** 09/09/2020

**Fecha de aceptación:** 22/12/2020



**Cómo citar este artículo:**

Ferreira da Silva, A.A & Santos e Campos, M.A. (2021). Análisis de las percepciones de los estudiantes del 2º año de Educación Fundamental sobre el acoso escolar. *MLS Educational Research*, 5(1), 133-149. doi: 10.29314/mlser.v5i1.452.

## **ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL 2º AÑO DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL SOBRE EL ACOSO ESCOLAR**

**Aparecida Abreu Ferreira da Silva**

Fundação Pública Municipal de Educação de Niteroi (Brasil)

[cida.abreu@gmail.com](mailto:cida.abreu@gmail.com)

**Maria Aparecida Santos Campos**

Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)

[mariaaparecidasantosecampos@gmail.com](mailto:mariaaparecidasantosecampos@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

**Resumen.** Estudio transversal sobre bullying escolar. Objetivo: identificar y conocer las percepciones de los niños del segundo año del primer ciclo de la escuela primaria en una escuela pública de la ciudad de Niteroi sobre el acoso escolar. Herramientas de investigación: entrevistas con estudiantes. Metodología: método cualitativo cuantitativo y descriptivo con análisis de contenido y técnica de grupos focales. Muestra: aproximadamente 30 estudiantes del primer ciclo de la escuela primaria. Los datos recopilados en los cuestionarios fueron tratados estadísticamente y las entrevistas con los estudiantes fueron grabadas, escuchadas y transcritas y el análisis de contenido se dirigió a los registros verbales de los estudiantes. Resultados: Este estudio permitió observar que los estudiantes aportaron mucha información sobre el acoso y la violencia, con claridad y objetividad, lo que también facilitó el enfoque del análisis de contenido en el tratamiento de la información. Al realizar un estudio dirigido a la cultura infantil, basado en la información aportada por los alumnos, como instrumento de análisis metodológico, es posible obtener formas seguras y prácticas de comprender el universo de este niño. Después de todo, ellos saben, entienden y nos ayudan a comprender cómo funcionan sus pensamientos e ideas en muchos temas. La comprensión del acoso como una intimidación sistemática a menudo puede aclarar ese comportamiento de supuesta implicación de los niños en este grupo de edad y que algunos profesionales y familiares entienden que es común. En estos casos, una acción formativa para los maestros y el personal administrativo sería pertinente para validar lo que los niños traen a los adultos en relación con sus quejas sobre el comportamiento de otras personas.

**Palabras clave:** Bullying, percepciones, niños, educación primaria, experiencias.

## **ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O BULLYING ESCOLAR**

**Resumo.** Estudo transversal sobre bullying escolar. Objetivo: Identificar e conhecer as percepções das crianças do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública no município de Niterói, sobre

o bullying escolar. Instrumentos de pesquisa: Entrevistas a alunos. Metodologia: método quali quantitativo e descritivo com análise de conteúdo e técnica de grupo focal. Amostra: aproximadamente 30 alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Os dados coletados em questionários foram tratados estatisticamente e as entrevistas com alunos, gravadas, ouvidas e transcritas sendo abordada a análise de conteúdo, aos registros verbais dos alunos. Resultados: Este estudo possibilitou observar que os alunos trouxeram muitas informações a respeito do bullying e violência, com clareza e objetividade o que facilitou inclusive a abordagem da análise de conteúdo no tratamento das informações. Ao realizar do um estudo voltado a cultura da infância, com base nas informações trazidas pelos alunos, como um instrumento de análise metodológica, é possível a obtenção de caminhos seguros e práticos, para a compreensão deste universo infantil. Afinal eles sabem, compreendem e nos ajudam a entender como funcionam seus pensamentos e ideias sobre muitos assuntos. A compreensão do bullying como uma intimidação sistemática, pode esclarecer por muitas vezes aquele comportamento de suposta implicância de crianças nesta faixa etária e que alguns profissionais e familiares compreendem ser comum. Nestes casos seria pertinente uma ação formativa aos docentes e equipe administrativa a fim de validar o que as crianças estão trazendo para os adultos em relação às suas queixas quanto ao comportamento alheio.

**Palavras chaves:** Bullying, percepções, crianças, ensino fundamental, experiências.

## **ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF 2ND YEAR STUDENTS OF FUNDAMENTAL EDUCATION ABOUT SCHOOL BULLYING**

**Abstract.** Cross-sectional study on school bullying. Objective: To identify and get to know the perceptions of children from the 2nd year of the 1st cycle of elementary school in a public school in the city of Niterói, about school bullying. Research tools: Interviews with students. Methodology: qualitative quantitative and descriptive method with content analysis and focus group technique. Sample: approximately 30 students from the 1st cycle of Elementary School. The data collected in questionnaires were treated statistically and the interviews with students were recorded, heard and transcribed and content analysis was addressed to the students' verbal records. Results: This study made it possible to observe that students brought a lot of information about bullying and violence, with clarity and objectivity, which also facilitated the approach to content analysis in the treatment of information. When conducting a study focused on childhood culture, based on the information brought by the students, as an instrument of methodological analysis, it is possible to obtain safe and practical ways to understand this children's universe. After all, they know, understand and help us understand how their thoughts and ideas work on many subjects. The understanding of bullying as a systematic intimidation, can often clarify that behavior of supposed implication of children in this age group and that some professionals and family members understand to be common. In these cases, a formative action for teachers and administrative staff would be pertinent in order to validate what children are bringing to adults in relation to their complaints about other people's behavior.

**Keywords:** Bullying, perceptions, children, elementary education, experiences.

### **Introducción**

La sociedad ha convivido durante mucho tiempo con el acoso escolar, pero la falta de atención al fenómeno ha tenido consecuencias desastrosas. En Brasil, es a finales de los años 90 y principios de la primera década del siglo XXI que investigadores como Canfield (1997), Neto y Ferreira (2000/2001) y Fante (2000/2002), llevan al reconocimiento público del bullying como un problema de salud pública, considerando las tragedias resultantes del fenómeno, tales como: suicidios, crímenes, agresiones, entre otros (Fante y Prudente, 2015, p.135). Es una práctica que se da en todos los segmentos sociales, incluida la escuela, desestabilizando emocionalmente a los que la sufren y fortaleciendo a los que la practican. La escuela con su función social, ha sufrido con acciones de acoso en varios sectores: cultura, religión, raza, género, etc. La diversidad

ha provocado un malestar social, que para algunos se puede solucionar con este tipo de prácticas. Se ha convertido en fundamental en el contexto escolar la constante orientación ética y moral que tiene como objetivo el respeto a los demás en su esencia.

Esta preocupación vivida a diario en el espacio escolar contribuyó significativamente a esta investigación científica. Con una práctica pedagógica que valora el discurso de los niños, reconociendo en él su potencial cultural y social y los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, este estudio tuvo como objetivo identificar y comprender las percepciones de los alumnos de 2º de primaria de la EMPELEV, sobre el acoso escolar, a partir de sus experiencias socioeducativas. Al elegir la metodología de la entrevista como herramienta de investigación, se pretendía (re)conocer el fenómeno a partir de los registros verbales de los niños, es decir, de sus conocimientos y experiencias en relación con este fenómeno. Hemos optado por un estudio previo a una investigación doctoral, para evaluar lo que Demartini et al (2005, p.2) revela sabiamente:

(...) la importancia creciente en nuestros días, de aprender a escuchar a los niños y a los jóvenes, aclara también que nosotros, educadores y científicos sociales, no somos capaces de dialogar con los niños y los jóvenes y se cuestiona hasta qué punto estamos escuchando sus voces, ¿a menudo silenciadas?

Durante la investigación, también se pudo reconocer la sobrecarga de emociones que traían los informes de los estudiantes. Se identificó entre el público objetivo de la investigación, ideas y comportamientos a veces contradictorios tanto con la educación recibida, como con la expectativa o visión de la familia en relación con sus hijos. Además, se pudo comprobar la capacidad de percepción de algunos alumnos sobre sí mismos y hacia los demás, exigiéndoles un criterio de observación, crítica y autocrítica.

Según Demartini et al. (2005, p. 2) es necesario escuchar las narraciones de los niños para que colectivamente se afronten los graves problemas de la sociedad actual.

La autorización previa para la investigación se basó en la documentación existente en la escuela, porque se entiende que el espacio escolar es un lugar de aprendizaje e investigación. Se preservó y protegió la identidad de los participantes, teniendo en cuenta que los registros verbales revelaban sus opiniones y algunas informaciones de carácter más íntimo.

### **Metodología**

Estudio transversal con enfoque cualitativo, cuantitativo y descriptivo para identificar y comprender las percepciones de los estudiantes sobre el acoso escolar. La elección de la técnica de grupo focal permitió una mayor proximidad con los encuestados que se posicionaron de forma relajada, a pesar de la tensión emocional que traía el tema, permitiendo una escucha colectiva que dio la oportunidad de conocer sus ideas, conceptos e incluso sus posiciones de comportamiento sobre el tema.

La muestra incluyó 30 estudiantes de segundo año de primaria de una escuela pública de Niterói, que fueron divididos en dos grupos. En cuanto a la identificación de los grupos, se consideró que el grupo 1 era el de 14 alumnos de 2º B y el grupo 2 el de 16 alumnos de 2º A.

Criterios de inclusión de los participantes: alumnos debidamente matriculados y que cursen el 2º año del 1er ciclo de primaria en la escuela donde se desarrolló la investigación; sin enfermedades físicas o mentales que interfieran en la investigación. Criterios de exclusión: estudiantes que no cumplan los requisitos mencionados.

Para sistematizar los registros verbales se elaboraron cuadros con la información relativa a cada una de las preguntas formuladas en la entrevista y luego se realizó el análisis de contenido. En cuanto al análisis estadístico de las respuestas de los alumnos, se utilizó el programa Excel para medir los resultados y crear gráficos.

Al principio de la investigación, cuando les propuse escuchar sus percepciones sobre el acoso, dos alumnos intervinieron con la siguiente pregunta: "¿Es para decirlo todo?" Así, pasando la preocupación por los juicios y la condena de sus discursos. Fueron bienvenidos a expresar sus pensamientos libremente.

Ambos grupos participaron en una actividad de motivación previa a la aplicación de la entrevista, que incluía una historia cuyo contenido hacía referencia al tema del acoso escolar. Después de la lectura, se hizo la interpretación de la historia, basándose en la postura de comportamiento del personaje. Los alumnos se colocaron en relación con el personaje y luego se les preguntó si el personaje practicaba el acoso hacia el otro. La mayoría reconoció la práctica.

Entonces recibieron la información de que a partir de ese momento participarían en una investigación sobre el acoso escolar y que sus informes sobre el tema serían de gran relevancia para la investigación.

La investigación incluyó el siguiente relevamiento de datos en relación al tema: identificación de la similitud o no entre los conceptos de bullying y violencia y conceptualización de estos términos a partir de los conocimientos adquiridos por los alumnos en sus contextos sociales, identificación de los alumnos como víctimas o victimarios del bullying; percepción de los alumnos sobre quiénes practican el bullying y la influencia de la familia en relación al comportamiento en el contexto de la violencia.

Los discursos de los alumnos, en esta investigación recibieron la nomenclatura de "registro verbal", término adoptado por Silva (2010), en su investigación "Uso del dibujo como herramienta de análisis de la percepción de riesgo y miedo en el tráfico". En esta investigación, Silva (2010) utilizó este término para caracterizar las contribuciones de los discursos de los niños en los dibujos, refiriéndose a "Registro gráfico (dibujos) X Registro verbal (discurso de los niños)". En este estudio, mantendremos la comprensión de los discursos de los alumnos con la nomenclatura de los registros verbales (Silva, 2010).

## **Resultados**

Como la investigación comenzó con la verificación de la similitud o no entre el concepto de acoso escolar y violencia y la conceptualización del término por parte de los estudiantes, es importante aclarar los conceptos de estos términos para entender la forma de pensar de los estudiantes y, en consecuencia, referirlos teóricamente. Paviani (2016, p. 9) aclara que "el origen del término violencia, proviene del latín *violentia*, que expresa el acto de violar a otro o de violarse a sí mismo. Además, el término parece indicar algo fuera del estado natural, algo ligado a la fuerza, al ímpetu, al comportamiento deliberado que produce daños físicos como: lesiones, torturas, muerte o daños psicológicos, que produce humillaciones, amenazas, ofensas".

El autor también afirma que, filosóficamente, "la práctica de la violencia expresa actos contrarios a la libertad y la voluntad de alguien y en ella reside su dimensión moral y ética". También subraya que "estas características generales del concepto de violencia varían en el tiempo y en el espacio, según las pautas culturales de cada grupo o época, y se ilustran con las dificultades semánticas del concepto".

En cuanto al concepto de bullying, Silva (2010) aclara que por tratarse de una palabra inglesa sin traducción en Brasil, el término bullying es "utilizado para calificar el comportamiento violento en el ambiente escolar, tanto para niños como para niñas. Entre



los comportamientos violentos se encuentran: la agresión, el acoso y las acciones irrespetuosas, realizadas de forma recurrente e intencionada por los agresores.

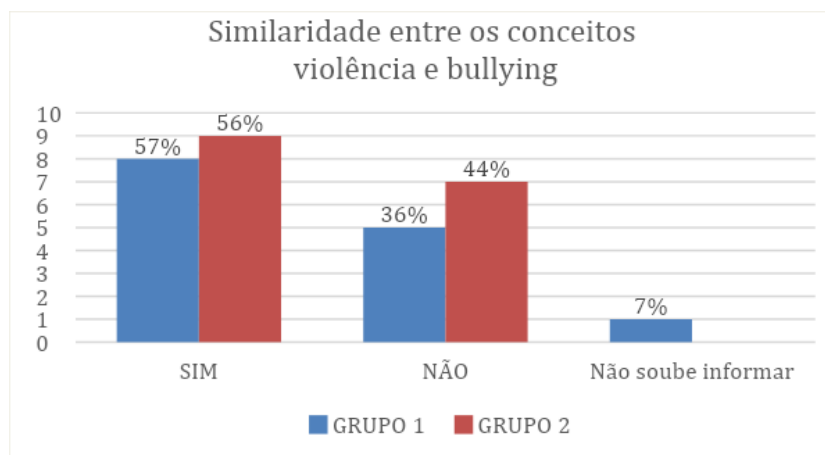
Sobre la definición de bullying, Fante (2012, p.29) lo revela como "un comportamiento intrínsecamente cruel, donde los más fuertes convierten a los más débiles en objetos de diversión y placer, a través de "travesuras" que disfrazan el propósito de maltratar e intimidar".

En una reciente ley que entró en vigor en 2015, el acoso escolar se clasifica como:

"todo acto de violencia física o psicológica, intencionado y repetitivo que se produce sin motivación evidente, practicado por un individuo o grupo, contra una o varias personas, con el propósito de intimidarlas o agredirlas, causando dolor y angustia a la víctima, en una relación de desequilibrio de poder entre las partes implicadas. La intimidación sistemática se caracteriza cuando existe violencia física o psicológica en actos de intimidación, humillación o discriminación y, además: agresiones físicas; insultos personales; comentarios sistemáticos y apodosos despectivos; amenazas por cualquier medio; pintadas despectivas; expresiones prejuiciosas; aislamiento social consciente y premeditado; burlas". (Ley nº 13.185/2015)

Tras aportar los conceptos y definiciones relacionados con el fenómeno, llega el momento de los registros verbales de los alumnos. Cabe destacar que los conocimientos aportados por ellos fueron transcritos en su totalidad, analizados a partir de la construcción de su propio pensamiento, teniendo en cuenta su experiencia social y relacionados con los referentes teóricos sobre el tema. En ningún momento se hizo un análisis subjetivo de sus ideas, evitando así contaminar la investigación con la opinión del adulto (investigador), manteniendo así el enfoque en las percepciones de los niños.

### ***Paso 1. Similitud entre los conceptos de acoso y violencia***



**Figura 1.** Similitud entre los conceptos de violencia y acoso escolar

*Nota:* Fuente: (propia)

Para esta pregunta los niños deben señalar afirmativa o negativamente (levantando la mano) si el acoso y la violencia presentan el mismo significado o no.

#### ***Comentario***

Según los resultados obtenidos, la figura 1 muestra que para los estudiantes existe una similitud entre la violencia y el acoso. Al comparar los conceptos teóricos entre los términos se nota la relación entre ellos, diferenciándose sólo en cuanto a la

intencionalidad, que en el bullying puede ser solo por placer; y la continuidad, porque en el bullying es una agresión repetitiva de violencia.

Al existir esta especificidad conceptual respecto al acoso escolar, y que para los alumnos quizás no ha habido una orientación conceptual sobre el término, ni en su vida social ni en la escolar, la mayoría de ellos entienden ambos conceptos como similares.

Etapa 1.1 y 1.2. Percepciones de los estudiantes sobre la conceptualización de la violencia y el acoso.

Con el objetivo de comprender eficazmente sus percepciones sobre los términos, esta pregunta ofrece a los alumnos la posibilidad de exponer las posibles similitudes y diferencias entre los conceptos, según sus conocimientos.

Así, es importante destacar las referencias teóricas sobre la caracterización de ambos conceptos, entendiendo que este procedimiento ayudará en el análisis de los registros verbales de los alumnos.

Paviani (2016, p. 10-11) revela que como el concepto de violencia es amplio, se hace difícil tipificar y clasificar la violencia ya que considera que todo depende de "los criterios elegidos, la evidencia de la realidad empírica, las formas de combatir la violencia y otras modalidades". Pero entiende que es útil tipificarlo porque nos permite imaginar sus aspectos. Así, el autor menciona los siguientes tipos de violencia: "violencia provocada y gratuita, real y simbólica, sistemática y no sistemática, objetiva y subjetiva, legitimada e ilegítima, permanente y transitoria". El autor aclara que estas tipificaciones son didácticas con el objetivo de visualizar el fenómeno de la violencia, pero luego hace pasar la violencia real:

de la guerra, la revolución, el terrorismo, el genocidio, el asesinato, el crimen organizado, la violencia urbana, la violencia contra los niños, contra los adolescentes, contra las mujeres; la violación, el acoso sexual, el *acoso escolar*, el vandalismo. También añade la corrupción y sus derivados, como el nepotismo, el soborno, la extorsión, el tráfico de influencias y otras modalidades.

Llama la atención que el autor cite el fenómeno del acoso escolar como un tipo específico de violencia, lo que refuerza aún más la comprensión de los alumnos en cuanto a la similitud entre los conceptos, mencionados anteriormente.

En cuanto al bullying, Silva (2010, p 23-24) lo clasifica en sus formas: verbal, donde considera las siguientes acciones: insultar, ofender, decir palabrotas, burlarse, poner mote peyorativos, hacer bromas ofensivas, "burlarse"; física y material: golpear, patear, golpear, empujar, lastimar, pellizcar, robar, hurtar o destruir las pertenencias de la víctima, lanzar objetos a las víctimas; psicológica y moral: irritar, humillar y ridiculizar, excluir, aislar e ignorar, despreciar o ridiculizar, discriminar, aterrorizar y amenazar, chantajear e intimidar, tiranizar, dominar, acosar, difamar, pasar notas y dibujos entre los compañeros de carácter ofensivo, hacer intrigas, chismes o cotilleos (más común entre las chicas), sexuales: abusar, violar, acosar e insinuar y virtual: ciberacoso, difusión de calumnias y malicia de forma abrumadora por medio de dispositivos de comunicación (teléfono móvil e internet).

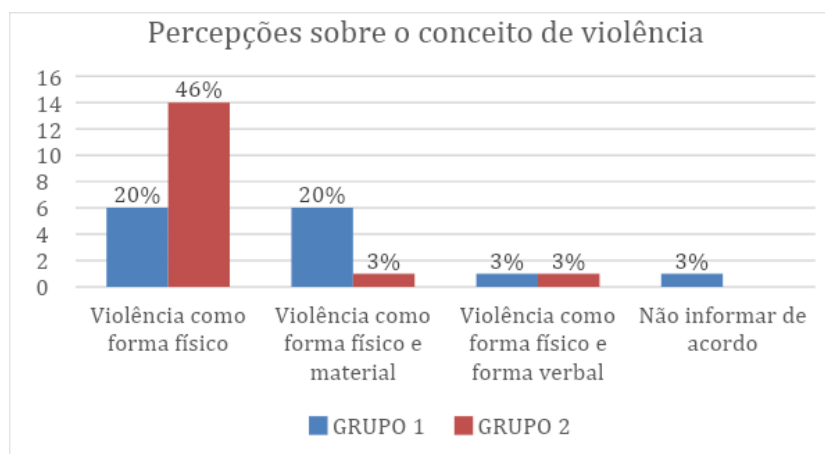


Figura 2: Percepción del concepto de violencia

Nota: Fuente: (propia)

### Comentario

En sus narraciones, los estudiantes fueron objetivos y claros, aportando un lenguaje comprensible y compatible con su contexto sociocultural.

Los registros verbales se transcribieron y analizaron según el contenido ofrecido. Para facilitar el análisis de la información aportada por los alumnos, los registros verbales se clasificaron en tres formas de violencia: violencia como forma física: caracterizada por el contacto físico agresivo y/o violento; violencia como forma física y material: caracterizada por el contacto físico agresivo y/o violento, con el uso de objetos, armas de fuego o armas blancas; violencia como forma física y verbal: caracterizada por el contacto físico agresivo y/o violento, combinado con la agresión verbal y/o psicológica.

De esta manera, se pudo comprobar que la mayoría de los niños perciben la violencia como una forma física, traída en sus registros verbales como: *Empujar, golpear; Es... la violencia es... algo así como si la persona te está pegando, maltratando, agrediendo, eso es; Es... tirar del pelo, patear a alguien en la cara es... pegarle, ¡muchas cosas! doliendo, es... Empujar a los demás; Empujar, tirar del pelo; Cuando una persona te va a pegar y no te gusta; Golpear; Es cuando una persona pega a otra; Estar pegando a los demás; Es cuando una persona quiere pegar a otra; Es cuando pegas a la gente y no les gusta; Cuando la gente pega a los demás no les gusta; Cuando te pegan, te dan patadas, te pegan en la cara; Es cuando una persona pega a otra muy fuerte; Cuando la otra pega.*

Aunque aparece en la encuesta con un porcentaje menor, los niños perciben la violencia como una forma física y material, caracterizada en los registros verbales de los alumnos como: *Ahhh, disparo, golpe y bomba y... muerte es... disparo en medio de la cara, apuñalado y .... Golpear a la mujer (Alumna H), Mal. \_ Lastimar, ... conseguir zapatillas y golpear ....; Disparos ... y todo lo que dijo al alumna H. Disparar, golpear y bombardear. Es como chancletas, alargadores, golpes, puñetazos en la cara; Violencia es disparar, ametrallar, SKA, AK (refiriéndose a tipos de armas), apuñalar, machetear; Sería que le dieras un puñetazo en la cara, que le clavaras el cuchillo en el corazón a otras personas, que mataras a una persona sin motivo, que asesinaras a una persona y borraras todas las pruebas, que culparas a una persona y también que le dispararas en el cerebro.*

Con un porcentaje aún menor que los otros datos aportados la violencia como forma física y verbal también es abordada por los estudiantes, que se refieren a ella de la siguiente manera: *Golpea, maldice, llámame gordo, llámame..., dame banda, maldice; Puñetazo, golpea, maldice.*

Los registros verbales de estos estudiantes caracterizaron sus percepciones de la violencia. Como el objetivo de este artículo es identificarlos y conocerlos, sólo podríamos detenernos aquí, considerando que sus conocimientos se ajustan a las referencias teóricas sobre el tema. Pero vayamos un poco más allá, traigamos los datos sobre la violencia sólo contra los niños y los adolescentes, aunque dos niños mencionaron la violencia contra las mujeres.

Según la Sociedad Brasileña de Pediatría, con base en los datos del Sistema Nacional de Agresiones y Notificaciones (SINAN) del Ministerio de Salud, en nuestro país se denuncian diariamente un promedio de 233 tipos de agresiones (físicas, psicológicas y de tortura) contra niños y adolescentes de hasta 19 años. En 2017, la suma de estos tres tipos de registros alcanzó las 85.293 notificaciones, ocurriendo gran parte de ellas en el ámbito doméstico, o por parte de familiares y convivientes de las víctimas. De este total, el 69,5% (59.293) se debe a la violencia física; el 27,1% (23.110) a la violencia psicológica; y el 3,3% (2.890) a episodios de tortura.

En cuanto a la violencia asociada al uso de objetos, armas de fuego o blancos; según datos de la encuesta ATLAS de violencia 2019, organizada por el Instituto de Investigación Económica y Aplicada y el Foro Brasileño de Seguridad Pública (Cerqueira et al, 2018, p. 81), “entre los años 1980 y 2017, cerca de 955.000 personas fueron asesinadas con el uso de armas de fuego”. Además, es posible observar en sus narraciones que las armas enumeradas son comúnmente visibles en su vida cotidiana en las comunidades periféricas de las grandes ciudades. Son armas pesadas utilizadas por las bandas de narcotraficantes.

A partir de estos datos podemos comprobar y concluir que los niños tienen un conocimiento adecuado sobre el tema, ya sea en virtud de su contexto social, delimitado por los conflictos y la violencia intra y extrafamiliar, o en base a la información transmitida por los medios de comunicación -televisión u online (internet).

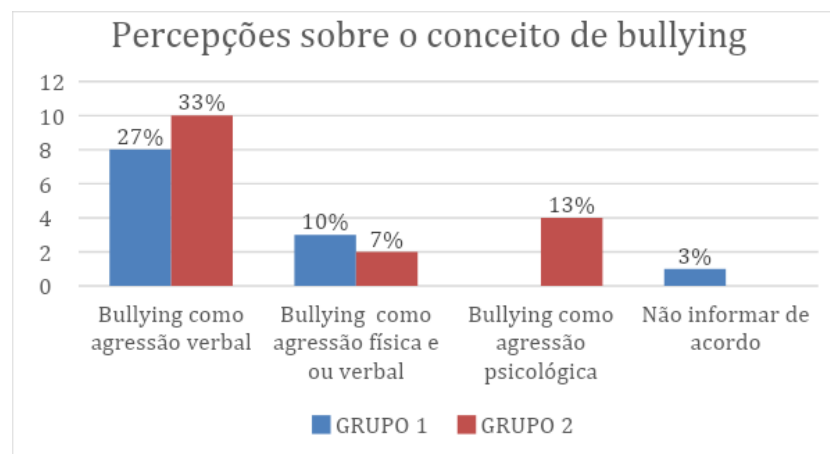


Figura 3: Percepciones sobre el concepto de acoso escolar  
Nota: Fuente: (propia)

#### Comentario

En cuanto al procedimiento relacionado con la categorización de las formas de bullying, se mantuvo la estrategia de acuerdo con lo realizado con el concepto relacionado con la violencia. La propuesta consistía en una mejor comprensión de los registros verbales de los alumnos en relación con el concepto del fenómeno. Como se mencionó anteriormente, Silva (2010) categorizó las formas de bullying en virtud de sus variedades como: verbal, física y material, psicológica y moral, sexual y virtual.

Para esta investigación, los registros verbales se categorizaron como: bullying como agresión verbal: caracterizado por insultos, apodos despectivos; bullying como agresión física y verbal: caracterizado por contacto físico agresivo y violento y agresión verbal y bullying como agresión psicológica: caracterizado por acoso emocional y moral. Cabe destacar que esta categorización en el momento del análisis de los datos tenía como propuesta principal la separación de la agresión: verbal, física y emocional.

Como podemos ver en el gráfico, en su mayoría, los estudiantes revelaron que entienden el concepto de acoso escolar como relacionado con la agresión verbal, traído en sus registros de la siguiente manera: *Ofensiva, ... como llamarte ballena, gordo..., mierda; llamarte aburrido..., llamarte gordo....; llamarte cornudo, cornudo, gilipollas, mierda, hijo de puta, "¡Baja de ahí cornudo, baja de ahí!" (imitando el acento del noreste); La intimidación es una ofensa, como si la persona te está llamando gordo, ballena, feo, eso es una ofensa; Es llamarte cuerno, buey, vaca ... rrsrsrs, .... perro y ... rrsrsr no..., espera..., ¿cómo se llama esa cosa? Rrsrsrs caca de serpiente apestosa; Podría ser asustar a la persona o hablar de grasa, ballena que habla, jirafa que habla y .... mi hermana es una jirafa, por eso lo digo así... y sigo diciendo que es un animal, pero .... es un perro; el bullying es llamar a mi madre gorda, llamarte a ti (refiriéndose a la profesora), llamar... llamar a otras cosas, llamar a todo el mundo mierda, llamar a todo aburrido, idiota; Bueno, sería un... Sería un tipo de persona que sólo sabe hablar... ah, tu feo, tu desvergonzado, desalmado, entonces golpeas a otros en la cara sin razón, el profesor te castiga y luego, luego lo hace todo de nuevo y luego en un tiempo golpeas a la gente, a la persona que no te gusta y luego cuando te culpan, entonces tu... porque el profesor te defiende tanto, decides fingir que estás herido y culpar a la persona que no te gusta; maldecir; maldecir; Es como cuando una persona te dice que estás gordo, que eres aburrido; Cuando una persona maltrata a otra; Es cuando a esta persona le llaman gordo, desdentado; Es cuando otras personas le insultan; Es cuando le llaman gordo, ballena; Para mí es cuando una persona llama a otra lo que no le gusta; Cuando una persona sigue poniendo motes a otras personas; hay alguien que es gordo y la persona dice gordo, ballena; Es cuando una persona llama a otra persona algo y cuando una persona llama a esa persona gordo, delgado, palillo.*

Otros niños también trajeron la intimidación como la agresión física y/o golpes verbales, *llamando estúpido; La intimidación para mí es más específico, es más tirado en los Estados Unidos, porque allí los chicos son más como, porque la intimidación en los EE.UU. la gente pone la cara de los demás en los pasos, encerrar en el armario, golpear hasta que el sangrado de estas cosas allí; Golpear y maldecir; Cuando usted maldice y golpea. Un grupo más pequeño reveló que el bullying es una agresión psicológica: El bullying es meterse con la gente y llamarla gorda, molesta, irritante; Es como cuando la persona va a decir que estás gorda, que eres molesta; Es como una persona que no deja de molestar al otro; Es cuando una persona le ve el culo al otro. Es como él, mira en la ventana y sigue viendo a la gente haciendo el número 1 y el número 2; Es cuando una persona siempre se está metiendo con el otro; El bullying es seguir metiéndose con la gente y seguir llamando a la gente gorda, aburrida, molesta.*

En un artículo recientemente publicado, referido a un estudio epidemiológico transversal, de carácter exploratorio que consistió en analizar la prevalencia de victimización y agresión por bullying y las tipologías asociadas a factores sociodemográficos y conductas de riesgo en estudiantes de 6º a 9º grado del municipio de Campina Grande, Paraíba, Marcolino et al (2018, p.3), nos revela las siguientes estadísticas:

Entre los tipos de acoso sufridos por los alumnos, el acoso psicológico (difundir chismes, excluir de las actividades, insultar, amenazar, ridiculizar) predominó en las situaciones; el 23,3% de los alumnos

declaró haber sufrido este tipo de violencia escolar. Mientras que el acoso físico (bofetadas, puñetazos, patadas, empujones) y el acoso virtual (envío de mensajes por teléfono o Internet de amenazas, insultos, ridiculizaciones, ofensas) alcanzaron al 15% y al 5,5% de los estudiantes, respectivamente.

Cabe señalar que el estudio consideró las palabrotas como acoso psicológico.

Aunque la estadística ha aportado un grupo de alumnos con un rango de edad mayor que los encuestados para este artículo, es posible un análisis comparativo entre este artículo y los datos ofrecidos por la investigación de Marcolino et al (2018), porque realmente estamos aportando datos reales sujetos a proyecciones. Pues si hoy en día los alumnos de primaria señalan una mayor incidencia de la agresión verbal (insultos), considerada en la investigación de Marcolino et al como psicológica, (insultos entre otros), es posible que este tipo de agresión se mantenga en el futuro. Partiendo de este supuesto, podemos observar cuánto saben los niños sobre lo que dicen.

Al comparar las dos tablas conceptuales de violencia y bullying, queda más claro que la diferenciación entre los conceptos puede haber sido reconocida por la forma de agresión aplicada, en la violencia los estudiantes señalaron mayor incidencia a la forma física y material y para el bullying la forma verbal. Lo que puede estar relacionado con sus propias experiencias escolares. Los alumnos saben que hay conflictos ocasionales en los que a veces se producen agresiones verbales y/o físicas que tienen un contexto con un principio, un medio y un final. Sin embargo, también saben que existen esos conflictos sin explicación, sin sentido, en los que el agresor insinúa por insinuar, maldice por maldecir, agrede por agredir y que sólo acaban trayendo daño a quien es ofendido o agredido.

También podemos entender que las narraciones de estos niños aportan no sólo la interpretación de los alumnos de estos conceptos, sino principalmente la comprensión de los mismos debido a sus experiencias sociales. Vygotsky (1992, 28) nos ayuda a entender esto aclarando que:

los conceptos son construcciones culturales, interiorizadas por los individuos a lo largo de su proceso de desarrollo. Los atributos necesarios y suficientes para definir un concepto se establecen a partir de características de elementos encontrados en el mundo real, seleccionados como relevantes por los distintos grupos culturales.

Dando continuidad a sus conocimientos a partir de sus registros verbales la investigación da al estudiante la posibilidad de hablar de su experiencia social en relación con el acoso, ya sea como víctima o como victimario. Para ello, es importante aclarar las características referidas al protagonismo del bullying: víctimas, agresores y espectadores.

En cuanto a las características de las víctimas Silva (2010, p. 37) aclara la existencia de la víctima típica, la víctima provocadora y la víctima agresora.

Con respecto a

la víctima típica el autor revela que son estudiantes que tienen pocas habilidades de socialización. En general, son tímidos o reservados, y son incapaces de reaccionar ante comportamientos provocativos y agresivos dirigidos a ellos. Suelen ser físicamente más débiles o tener alguna "marca" que les hace destacar sobre la mayoría de los alumnos (gorditos, delgados...); son de raza, credo, estatus socioeconómico u orientación sexual diferentes.

El provocador de víctimas, por otro lado.

son aquellos capaces de provocar reacciones agresivas contra sí mismos en sus compañeros. Suelen ser niños hiperactivos, impulsivos y/o inmaduros que crean un

ambiente tenso en la escuela sin ninguna intención explícita. Son víctimas que acaban camuflando al verdadero agresor (Silva, 2010, p. 40).

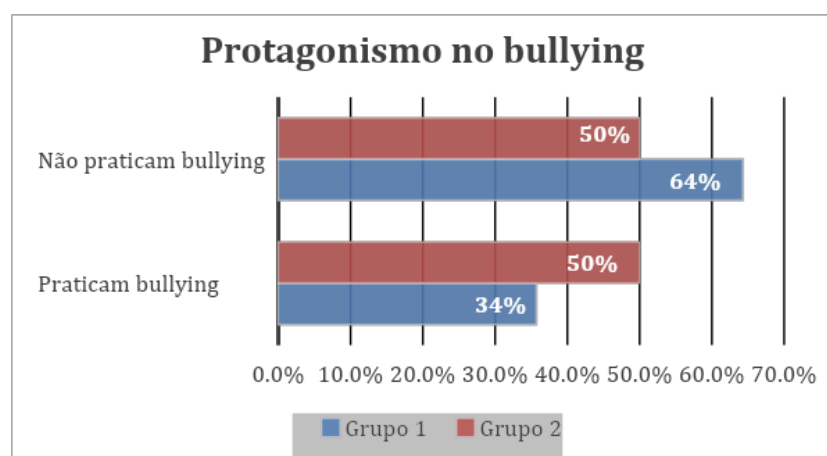
Las víctimas de bullying son las que reproducen el abuso sufrido a otras víctimas, provocando así un círculo vicioso de bullying (Silva, 2010, p. 41).

En cuanto al agresor

es el que victimiza a los más débiles. El agresor, de ambos sexos, suele ser un individuo que muestra poca empatía. Con frecuencia, es miembro de una familia rota, en la que la relación afectiva es escasa o nula. (...) Siente una necesidad imperiosa de dominar y someter a los demás, de imponerse mediante el poder y la amenaza, y de conseguir lo que se propone. Puede presumir de su superioridad real o imaginaria sobre otros estudiantes. Tiene mal carácter, es impulsivo, se enfada con facilidad y tiene poca resistencia a las frustraciones (Fante, 2012, p.73).

También tenemos en este contexto del fenómeno del bullying al espectador que Fante (2012, p. 73) explica como el alumno que presencia el acoso escolar, pero no lo sufre ni lo practica. Representa a la gran mayoría de los estudiantes que conviven con el problema y adoptan la ley del silencio por miedo a convertirse en un nuevo objetivo del acosador.

## ***Etapa 2: Protagonismo del acoso escolar***



**Figura 4:** Protagonismo en el acoso escolar

*Nota:* Fuente: (propia)

A lo largo del proceso de investigación, los alumnos se expusieron de forma muy natural. No se juzgaba la postura de uno u otro alumno, ni siquiera se criticaba cuando unos se acusaban a otros. Hubo informes, pero sin conflictos. En este punto de la investigación, cuando se cuestionó su papel en relación con el acoso escolar, es decir, cuál es su posición en relación con el fenómeno, los alumnos dejaron ver sus sentimientos al respecto, se ven como víctimas, espectadores o incluso agresores. Fue una experiencia muy interesante, porque pudieron reconocerse en el contexto y asignarles autoría o culpabilidad, caracterizando la capacidad que tienen de percibirse a sí mismos.

La capacidad de percibirse a sí mismos y al otro, la empatía percibida en los momentos en que revelaron a sus víctimas fueron situaciones que aportaron mayor sensibilidad en el momento de la investigación, lo que permitió vislumbrar la competencia y el discernimiento de los estudiantes frente a temas sociales de gran

relevancia para los procesos de desarrollo humano. Gomes y Aquino, (2019, p. 5) refuerzan la competencia del niño como sujeto social, afirmando que:

la infancia y los niños son importantes ahora, en la época actual, por la posición y función que ocupan en el conjunto de la sociedad, por el papel activo que desempeñan en la división generacional del trabajo y en la construcción y determinación de sus vidas, en la producción y difusión cultural, en la reorganización y propagación de las ideas educativas y culturales, en la política (aunque latente) y en el movimiento económico que genera. La vida de los niños se interconecta con la de otros sujetos -adultos, jóvenes y ancianos- colocándolos en una posición constante de acción y participación en sus espacios y tiempos, lo que garantiza otra comprensión del concepto de infancia y el entendimiento de que los niños son agentes sociales.

Se puede observar en los resultados mostrados en la Figura 4, que la mayoría de los niños expusieron que no practican el bullying (57%) y que los demás revelaron la práctica del fenómeno (43%). Según las estadísticas relativas a la incidencia del acoso escolar en el espacio escolar, con alumnos de 6º a 9º curso en la franja de edad entre los 13 y los 17 años, la encuesta PISA (2015) destacó que el 7,4% de los alumnos declararon sentirse humillados por las provocaciones y el 19,8% ya había practicado el acoso. Esto es contrario a lo que ha aparecido en esta investigación, pero puede convertirse en una realidad futura si no hay un trabajo ético y moral en el contexto escolar, teniendo en cuenta que quienes sufren el acoso escolar también pueden practicarlo teniendo en cuenta su frustración e incapacidad para superarlo.

Aunque Fante y Pedra (2008, p.61) aclaran que los transeúntes son niños de toda la escuela que presencian acciones de bullying y no hacen nada para intervenir, en el momento de la entrevista con los grupos, estos transeúntes aparecieron narrando hechos vistos. En sus narraciones quedó clara la intención de repudio y denuncia, para los que practican el bullying y la solidaridad para los que sufren la acción. Fante y Pedra (2008, p. 61) explican este comportamiento porque "los transeúntes que presencian constantemente las situaciones embarazosas que viven las víctimas, sufren sus consecuencias. Muchos espectadores repudian las acciones de los agresores, pero no hacen nada para intervenir".

### ***Paso 3: Características del acosador***

Buscando una mayor profundidad en sus impresiones para la investigación, el paso 3 trae las impresiones de los estudiantes sobre los practicantes del bullying. De este modo, se obtuvieron los siguientes resultados sobre las características del acosador: *Mala (4); Sin paciencia (2); Fea (6); Hermosa (1); Chocolate amargo bajo la alfombra (1); Mala sin sentimientos; Sin corazón; Sin amor, sin afecto; Representa para mí una persona implicada; maltratadora que implica cada día conmigo; Una persona que no tiene corazón para la gente; amenazante; Maltrata a los demás, es molesta; Se mete mucho conmigo y además es una mala persona que tiene más cosas que tú; Traviesa; Es popular, es engreída; Tiene deficiencias; Una persona sin corazón, sin cerebro y ridículamente aburrida; Aburrida, ridícula y fea.* Del grupo 2, dos estudiantes no sabían, identificar al acosador.

Llama la atención que en sus respuestas, los alumnos identificaron al agresor como una persona que presenta varias exigencias de comportamiento, tales como: impaciencia, perversidad (en el sentido de mezquino, sin sentimientos, sin corazón); necesidad (sin amor, sin afecto); inconveniencia (fastidioso, molesto, entrometido). En cuanto al uso de las palabras feo, bonito, éstas no están relacionadas con el aspecto físico, sino con la



actitud de comportamiento adoptada que en un contexto social no está bien vista. Podemos aclarar que este tipo de característica (feo y bonito) suele ser utilizada por los familiares cuando el niño es pequeño y presenta determinados comportamientos socialmente, es decir, cuando se comporta correctamente es bonito y cuando no, feo. En cuanto al uso de las expresiones: *tiene deficiencias; ... sin cerebro...*; podemos considerar, que los alumnos entienden al acosador como un enfermo (respecto a las deficiencias) y que no piensa antes de hacer algo. Otra situación interesante a destacar en la investigación es que dos estudiantes crearon y utilizaron el término *bullyist* para identificar al acosador y detrás de este término trae como característica la inconveniencia (implica con todos).

Es posible entender los registros verbales de los niños por su claridad y objetividad, e incluso cuando se expresan utilizando un solo término, o a partir de respuestas algo más subjetivas, es posible conocer sus conceptos. Vygotsky, citado por La Taille (1992, p.30), explica sobre la formación de conceptos de los niños:

la lengua del grupo cultural en el que se desarrolla el niño dirige el proceso de formación de conceptos: la trayectoria de desarrollo de un concepto ya está predeterminada por el significado que la palabra que lo designa tiene en el lenguaje adulto.

En cuanto a la respuesta metafórica del alumno del grupo 1 "chocolate amargo bajo la alfombra", se le pidió que aclarara la subjetividad de su respuesta y, por increíble que parezca, su respuesta fue clara y objetiva.

"El chocolate amargo representa a la persona. Es muy aburrido, es muy malo. Ahora debajo de la alfombra es que no sirve para nada, no sirve para nada.

Comprendo, ¿entonces lo que está debajo de la alfombra es inútil? ¿Es como una sociedad oculta? ¿Puede ser? (profesor)

No, no... es que me imaginé que debajo de la alfombra está el suelo".

Con esta explicación el alumno es capaz de entender que el acosador es una persona incómoda (aburrida) y perversa (mala) y sin ninguna función social.

Otra situación que surgió de un alumno, se refiere a la siguiente expresión: "*Me implica mucho y además es una mala persona que tiene más cosas que tú*". En esta expresión se pueden destacar tres situaciones: implicación, perversidad y ostentación. Hay niños que tienen la oportunidad de tener más juguetes, más material escolar y otros objetos a los que otros no tienen acceso. Y de esta manera, entienden que son superiores a los demás por eso. Y luego exhiben sus pertenencias como trofeos en un intento de humillar a los demás. Lo más probable es que el niño que hizo esta revelación haya intentado exponer esta cita "*que tiene más cosas que tú*", como una de las características del acosador.

Vygotsky citado por La Taille et al (1992, 28), aclara que

los conceptos son construcciones culturales, interiorizadas por los individuos a lo largo de su proceso de desarrollo. Los atributos necesarios y suficientes para definir un concepto se establecen a partir de las características de los elementos que se encuentran en el mundo real, seleccionados como relevantes por los distintos grupos culturales. Es el grupo cultural en el que se desarrolla el individuo el que le proporcionará el universo de significados que organiza el mundo real en categorías (conceptos), denominadas con palabras de la lengua del grupo.

#### ***Etapa 4: Influencia de la familia en el comportamiento de los niños ante la violencia***

En el paso 4 los alumnos expusieron la ocurrencia o no de la influencia familiar en cuanto a sus reacciones ante la violencia en el contexto escolar. Se pretendía averiguar

por parte de los alumnos si sus familias les orientan en relación con las actitudes agresivas de represalia hacia las prácticas de acoso.

En el grupo 1, 9 estudiantes dijeron que sus familias les dijeron que no tomaran represalias, que no devolvieran los golpes. Dentro de este grupo, tres estudiantes explicaron que sus familias les aconsejan que busquen a un adulto en el momento de la agresión, otros dos informaron que aunque les aconsejan que no devuelvan los golpes, ellos sí lo hacen y otro (1) estudiante reveló que la familia no les aconseja que peguen, sino que les aconseja que se defiendan. Algunos estudiantes aclararon que la familia guiaba a no devolver el golpe y señalaron como miembros de la familia favorables a la no agresión, al padre, la hermana, la madre, entre otros.

En cuanto al estímulo de la agresión, cuatro estudiantes señalaron al padre (1), a la madre (2) y al hermano (1), como los instructores para que el niño tomara represalias por la acción agresiva. El alumno que dijo recibir orientación del padre, dijo que le dice al padre que necesita hablar para resolver los problemas.

Un (1) estudiante fue directo al decir que la madre es diferente, y que dirige a luchar.

En el grupo 2, ocho (8) estudiantes revelaron que sus familias no les animan a tomar represalias ante la agresión sufrida y de este grupo 1 estudiante dijo que recibe orientación de su madre para hablar con un adulto (o profesor). Sólo un alumno no pudo responder, los demás contestaron de forma muy natural y auténtica.

En cuanto a la incitación a devolver el golpe, un (1) estudiante dijo que recibe orientación de su familia para devolver el golpe si es agredido.

Otros aclararon que la familia no les aconseja tomar represalias contra la agresión, pero el padre sí (3), el hermano (1), la abuela (1). Dos (2) alumnos revelaron que reaccionan y contraatacan solos, pero uno de ellos dijo que la madre les aconseja que hablen con el profesor, con el adulto y si ve que no lo ha resuelto, reacciona por su cuenta y otro dijo que la familia no enseña, pero se lo da enseñada.

Se ha podido observar que existe una media entre las familias que aconsejan no contraatacar y las que les animan a "defenderse" o contraatacar. Hubo un total de 15 familias, pero de este grupo, 3 estudiantes, incluso cuando se les dijo que no devolvieran los golpes, informaron de que los devolvieron. También cabe destacar a los dos niños que dijeron que devolvieron el golpe por su cuenta sin el apoyo de la familia, ni positivo ni negativo. Lo que llama la atención de estas respuestas es que los niños revelan a la persona de la familia que les orienta a contraatacar y a la que les aconseja no hacerlo. Otro hecho interesante se refiere al niño que aun siendo alentado por el padre a contraatacar, reacciona no aceptando tal orientación y sigue guiando al padre que está hablando que debe resolver los conflictos.

Se puede ver que hay influencia familiar, pero también la comprensión de algunos niños en relación con los hechos y las consecuencias de ciertas acciones. Antunes (200, p. 13 y 14) explica que

(...) cada hombre es una criatura singular, ligada a ciertas leyes naturales pero libre de concebir otras. Esta increíble mezcla de posibilidades hace que los tipos de "personalidades" que existen entre los seres humanos sean casi infinitos. Tu "personalidad" comprende la forma en que se organiza en ti el conjunto de características heredadas de tus padres y adquiridas en tu relación con el mundo. (...) Está claro que tu personalidad alberga cosas que han nacido en ti, te gusten o no, y otras que se han construido en tu relación con el mundo. Las cosas heredadas por ti,

que naturalmente pueden ser diferentes de las heredadas por tu hermano, siempre que tus padres sean los mismos, caracterizan tu "temperamento", mientras que las cosas que adquieres caracterizan tu "carácter".

Quedó claro en el interrogatorio en relación con la orientación familiar en la gestión de conflictos, la influencia de la personalidad paterna en los hijos. Haciendo posible observar cuánto de sus personalidades, temperamentos y carácter fueron expuestos aquí.

### **Discusión y conclusiones**

Este estudio permitió observar que los alumnos aportaron mucha información sobre el acoso y la violencia y fueron claros y objetivos en sus respuestas permitiendo la comprensión y el conocimiento de sus ideas y pensamientos. Así, se consideró que abordar la cultura de la infancia, con el uso de los registros verbales como herramienta metodológica de análisis, es una forma posible, segura y práctica, después de todo los niños saben, entienden y nos ayudan a comprender cómo funcionan sus pensamientos e ideas sobre muchos temas. Arroyo (2016), hace referencia a la audiencia de los estudiantes en la investigación, porque además de valorarlos, permite un mayor conocimiento y comprensión sobre ellos y revela:

(...) al dar voz a quienes han sido silenciados durante tanto tiempo, su autoimagen puede destruir tantas imágenes estereotipadas que pesan sobre ellos. Sus discursos pueden ser menos prejuiciosos que muchos discursos de los medios de comunicación, la política e incluso la pedagogía. Nada mejor para revisar nuestra visión de la infancia, la adolescencia y la juventud que confrontarlas con su propia visión. (Arroyo, 2016, p.81).

A lo largo del proceso de investigación, los estudiantes demostraron sentirse cómodos con las preguntas y sus respuestas. Expusieron sus pensamientos, sin temor a juicios, citaron ejemplos, experiencias y mucho conocimiento sobre el tema, después de todo el tema traído a colación, además de ser muy serio, por las graves consecuencias en cuanto a la salud emocional de nuestros niños y jóvenes y actual y es dentro de un espacio donde quieren encontrar seguridad y respeto que es la escuela.

Los alumnos demostraron en sus registros verbales que conocen la violencia y el acoso en sus diferentes formas, el acoso, la agresión física con y sin el uso de diferentes tipos de armas u objetos, las ofensas, los insultos. Y que a pesar de haber aportado características similares en relación a los términos, revelan que son conceptos diferentes, habiendo prevalecido para la violencia la agresión física (agresión corporal) y con respecto al bullying, la agresión verbal (agresión moral, psicológica y emocional). Consideran al acosador como una persona con deficiencias emocionales (necesitado, sin sentimientos), conductuales (malo, feo) e incluso patológicas (descerebrado, discapacitado). Los estudiantes son conscientes y comprenden que la violencia no es la mejor opción, pero a veces algunos optan por este tipo de actitud, ya sea por orientación familiar o por instinto de protección. Otros entienden que el diálogo y la ayuda de los adultos (profesores o no) facilitan el proceso de mitigación del conflicto. Se trata de elecciones y de un sentido crítico en relación con determinadas pautas que reciben en sus contextos sociales o que definen por elección personal.

Como se percibe los alumnos tienen la capacidad de exponer sus experiencias sociales, conocer y reconocer temas importantes para ser discutidos en el contexto escolar, al punto de contribuir efectivamente en su producción de pensamiento y

conocimiento. Así, se puede incluso comprobar que a partir de sus conocimientos y experiencias es posible incluso una intervención psicosocial para la mejora de las relaciones socioeducativas.

Un punto importante a destacar en esta investigación se refiere a la importancia de entender el acoso escolar como una intimidación sistemática, ya que en el contexto escolar, a menudo puede aclarar ese comportamiento de supuesta implicación de los niños en este grupo de edad y que algunos profesionales y familiares entienden que es común. En estos casos sería pertinente una acción formativa al profesorado y al personal administrativo para validar lo que los niños están aportando a los adultos respecto a sus quejas sobre el comportamiento de los demás.

Es importante pensar en intervenciones que busquen entender esta acción de una manera más amplia, a partir de una conversación con los niños, las familias y los profesionales de la educación, incluso con el objetivo de minimizar las acciones de los acosadores o incluso crear una práctica para que este tipo de comportamiento no se postergue en otras fases del desarrollo de estos niños.

### Referencias

- Antunes, C. (2000) *A inteligência emocional na construção do novo eu*. Editora Vozes Ltda
- Arroyo, M. (2016) *Imagens Quebradas Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Editora Vozes Ltda
- Brasil (2015) Ley 13.185 *Programa de combate a la Intimidación Sistemática (Bullying)* Obtenido de [www.planalto.org.br](http://www.planalto.org.br)
- Cerqueira, D. et al. (2018) *Atlas de la violencia 2019*. Instituto de Investigación Económica Aplicada
- Demartini, Z.B.F. (2005). Infancia, investigación y relaciones públicas. *Por una cultura de la infancia: metodologías para la investigación con niños*. (pp.1-17). Editora Autores Asociados.
- Fante, C., y Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: preguntas y respuestas*. Artmed.
- Fante, C. (2012). *Fenómeno bullying: cómo prevenir la violencia en las escuelas y educar para la paz*. (7ª Ed.). Versus Editora.
- Fante, C. y Prudente, N.M. (2015) *El acoso escolar en el debate*. Brasil: Ediciones Paulinas.
- Gomes, L.O. & Aquino, L.M.L. (2019) Los niños y la infancia en la interfaz de la socialización. Cuestiones para la educación infantil. *Revista científica Eccos São Paulo*, 50. <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14092>
- La Taille, Y., De Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorías psicogenéticas en discusión*. Editorial Summus.
- Marcolino E.C., Cavalcanti, A.L., Padilha, W.W.N., Miranda, F.A.N., Clementino, F.S. (2018) *Sobre el acoso escolar: prevalencia y factores asociados a la victimización y la agresión en la vida escolar cotidiana*. Texto Contexto Revista de Enfermería. Universidade Federal de Santa Catarina Rio Grande do Sul.
- Paviani J. (2016) Modema, M. R. (org.) *Conceitos e formas de violencia*. Editora Educus.
- Silva, A. A. F. (2010). *Utilización del dibujo como instrumento de análisis de la percepción del riesgo y el miedo en el tráfico*. Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Silva, A. B. B. (2010). *Mentes peligrosas en las escuelas: el bullying*. Objetivo.

Sociedad Brasileña de Pediatría. (2019). *Cada día se denuncian 233 casos de violencia física o psicológica contra niños y adolescentes.*  
<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/233-casos-de-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias/>

**Fecha de recepción:** 15/04/2020  
**Fecha de revisión:** 13/07/2020  
**Fecha de aceptación:** 20/08/2020