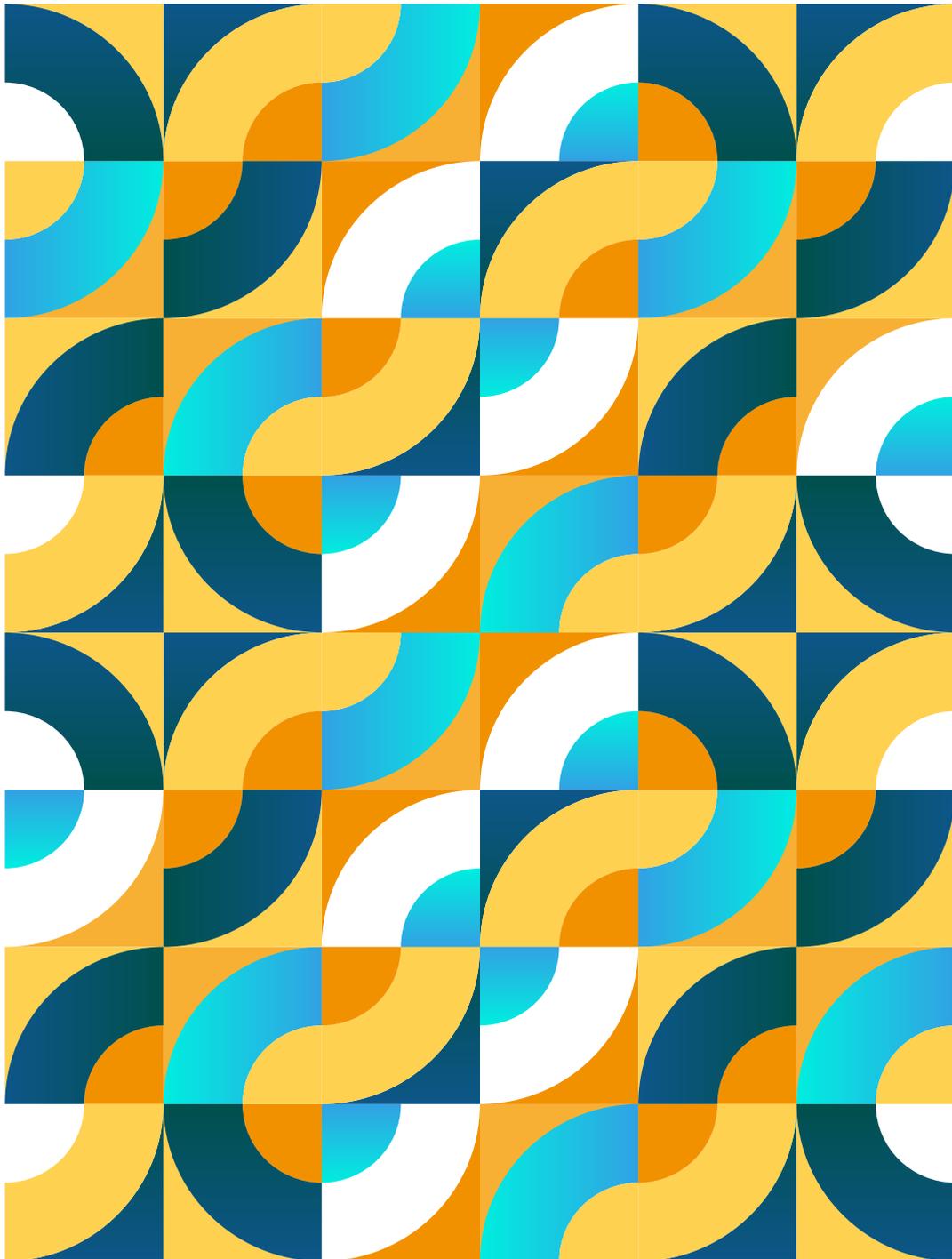




RISEI **Academic**
Journal

2

Julio - Diciembre 2021. No.



ISSN

Vol 1 - Nº 2: Julio - Diciembre 2021. Ediciones RISEI

Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad: Historias de vida (EDITEA)

An analysis of the inclusive education process of students with ASD from early childhood education to university: Life stories (EDITEA)

Teresa González de Rivera Romero¹
María Pantoja González¹

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación está enmarcado dentro de una investigación mayor llevada a cabo en materia del proceso de educación inclusiva del alumnado TEA y las transiciones en las que este se ve inmerso entre una etapa educativa y otra (EDU 2017-86739-R); siendo objeto principal de este escrito la transición entre el primer ciclo de Educación Infantil o Atención Temprana (0-3 años) al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). La metodología utilizada es principalmente cualitativa, primando el uso de entrevistas en profundidad y el desarrollo de líneas de vida con el objetivo último de poder desarrollar relatos de vida de los diferentes participantes; para lo cual se toman las voces de padres y madres de alumnos TEA. Dicho enfoque ha permitido tomar conciencia, entre otras cosas, de las barreras que están dificultando este proceso, así como de los facilitadores existentes y de la importancia que toma la dimensión de participación social en este contexto. A su vez, otros aspectos clave serán tratados, tales como el impacto del proceso educativo en la vida de este colectivo y sus familias, así como los beneficios derivados de la metodología cualitativa en investigación.

1. Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: TEA, educación inclusiva, historias de vida, investigación cualitativa, transiciones educativas.

R.: 26/01/21

A.: 23/04/21

P.: 01/07/21

DOI:

Abstract

The present study is framed within a larger investigation carried out on the inclusive education process of pupils with ASD and the transitions in which they are immersed between one educational stage and another (EDU 2017-86739-R); being the main object of this writing the transition between the first cycle of Early Childhood Education or Early Care (0-3 years) to the second cycle of Early Childhood Education (3-6 years). The methodology used is mainly qualitative, prioritizing the use of in-depth interviews and the development of life lines with the ultimate objective of being able to develop life stories of the different participants. In order to accomplish that, the voices of parents of students with ASD are taken. This approach has made it possible to become aware, among other things, of the barriers that are hindering this process, as well as the existing facilitators and the importance of the dimension of social participation in this context. At the same time, other key aspects will be addressed, such as the impact of the educational process on the life of ASD pupils and their families, as well as the benefits derived from qualitative research methodology.

Keywords

ASD, inclusive education, life stories, qualitative research, educational transitions.

Introducción

El presente trabajo está enmarcado en un proyecto del Plan Nacional de Investigación 2017 (EDU 2017-86739-R): Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis (EDITEA). Desarrollado por un equipo de investigadoras e investigadores vinculados, sobre todo, a las Universidades, Autónoma de Madrid, Camilo José Cela, Alcalá y Católica de Valencia; encontrándose actualmente en su tercer y último año de trayectoria.

Esta investigación nace motivada por la preocupación en relación a la educación escolar que está recibiendo el alumnado con TEA en los centros ordinarios, ya que los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a un alumnado cada vez más diverso una educación de calidad. Para ello, como ya la UNESCO (1994) planteó en la Declaración de Salamanca se necesita de un proceso de transformación de las escuelas ordinarias. Años más tarde, la UNESCO (2005) se reafirmó en esta necesidad bajo el paradigma de la educación inclusiva, entendida como el proceso de transformación de los entornos de aprendizaje para dar una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades y valorarla como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos. Actualmente y desde 2006, gracias a la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), la educación inclusiva es un derecho positivo que ha quedado también reafirmado para todo el alumnado, no solamente para aquel con discapacidad. En el presente la mayoría de países están embarcados en procesos de transformación de sus sistemas educativos en esa dirección. Pero la evidencia nos dice que se está aún muy lejos de lo establecido en los acuerdos internacionales anteriores (UNESCO, 2020).

Desde esta perspectiva del derecho y en consonancia con lo establecido en los acuerdos internacionales anteriores, entendemos la educación inclusiva como un proceso sistémico y dilemático, de mejora e innovación educativa, para articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros ordinarios. Con particular atención a aquellos vulnerables a la segregación, el

fracaso escolar o la marginación. Detectando y reduciendo o eliminando las barreras que limitan dicho proceso y sustituyéndolas por culturas, políticas y prácticas accesibles e inclusivas para todos y todas (Ainscow, et al., 2006). Sumándonos al compromiso internacional, nuestros análisis comparten la idea de no identificar esta lucha como exclusiva de un determinado colectivo, como puede ser el alumnado considerado con necesidades educativas especiales (NEE), sino como un derecho de todo el alumnado. Sin embargo, en este trabajo reconocemos también que los niños y niñas considerados con NEE siguen siendo uno de los colectivos más discriminados en términos de falta de igualdad de oportunidades y de exclusión educativa y social (Valdés & Díaz, 2019).

El alumnado con TEA y sus familias, colectivo vulnerable en el sistema educativo.

Nuestra revisión pone su foco en el alumnado con TEA, ya que este representa una de las caras más vulnerables a la segregación, marginación y fracaso escolar (Matson & Kozlowski, 2011). Y, a su vez, la literatura nos plantea que es el colectivo que más desafía los sistemas educativos actuales en los centros ordinarios (Ravet, 2011).

Esta circunstancia viene íntimamente ligada a las múltiples barreras que el alumnado con TEA encuentra en su escolarización, y que abarcan desde el amplio desconocimiento que existe sobre el TEA y la inclusión (Iovannone et al., 2003); la persistencia de intervenciones desde un modelo del déficit en los servicios de salud y educación (Lai & Gill, 2014); la falta de mediación y estructuración del entorno educativo (Muñoz-Abarca et al., 2020); y las barreras para su plena participación que se materializa en menos relaciones de amistad y más experiencias de agresión o acoso escolar (Fondelli & Rober, 2017). Todo ello tiene un gran impacto negativo en el aprendizaje de este alumnado, pero también en su participación y bienestar personal y social. La inclusión de las personas con TEA depende de la calidad y amplitud de los ajustes desarrollados en el contexto social y educativo. Algunas de las medidas que han tenido mayor impacto en los procesos de inclusión educativa han demostrado ser aquellas que favorecen la colaboración familia-profesional y la participación familiar en la comunidad educativa (Olsen et al., 2019).

Para promover dicha colaboración y participación, es necesario atender primero a las necesidades y barreras que enfrentan las familias, en especial aquellas con hijos e hijas considerados con NEE. Ellas demandan mejorar la respuesta educativa que la escuela ordinaria les está dando a los mismos; más apoyos por parte de la administración pública; más transparencia en el proceso diagnóstico; y mejorar las relaciones de colaboración con los profesionales (De Boer et al., 2010). Las familias del alumnado con TEA enfrentan grandes retos, miedos y preocupaciones ante la escolarización de sus hijos e hijas, situaciones que las pueden poner también en riesgo de exclusión social (Lilley, 2015). Por ello es tan relevante promover la existencia de relaciones de colaboración de calidad con los profesionales, no solo por el impacto que las mismas tienen para el propio alumnado con TEA, sino también para sus familias, los profesionales y el conjunto de la comunidad educativa (Blue-Banning et al., 2004). Por un lado, la participación de las familias enriquece las estrategias inclusivas y la práctica profesional, convirtiéndose estas en un importante apoyo para los centros (Simón & Barrios, 2019); y por otro, cuando las familias reciben los apoyos adecuados están más empoderadas para tomar decisiones que mejoren sus circunstancias y, en definitiva, su calidad de vida (Zuna, et al., 2009). Estas ideas se sustentan en una perspectiva amplia y sistémica de apoyo como acción que busca responder con equidad a la diversidad (Booth & Ainscow, 2015), y en entender la participación como una responsabilidad recíproca entre familia y centro en distintos ámbitos de la vida educativa (Epstein, 2001).

Un concepto ampliado de participación social: sentirse parte, formar parte y tomar parte.

En el apartado anterior hablábamos de la importancia de la participación familiar para el éxito del proceso de educación inclusiva de sus hijos e hijas. Otro concepto que se tomó como eje vertebrador de análisis en nuestra investigación fue el de la participación social del alumnado con TEA. Nosotros la entendemos como un constructo multidimensional que hemos operativizado diferenciando tres subdimensiones que en su extremo positivo son: 1) sentirse parte; 2) formar parte; y 3) tomar parte. Con sus correspondientes polos negativos de malestar emocional, marginación/maltrato y menosprecio/manipulación.

En primer lugar, sentirse parte lo vinculamos a la percepción de bienestar emocional, fundamentado en una autoestima social y académica asentada. La autoestima es sumamente dependiente de la valoración que otros hacen de nosotros y de las relaciones que mantenemos con las personas significativas de nuestro entorno. De ahí que el segundo elemento sea el formar parte de un grupo de iguales, siendo valorado, estimado y reconocido por lo que uno es; elemento muy difícil de asentar en el caso del alumnado con TEA. Otra de las facetas del formar parte es ese ser reconocido como condición necesaria para una convivencia positiva y como efecto deseado de cualquier institución educativa (Barrios et al., 2018). Lo contrario es carecer de oportunidades y experiencias de encuentro, apoyo, juego o amistad; o, en última instancia, las manifestaciones más graves del maltrato por abuso de poder. Finalmente, la última dimensión es la relativa a tomar parte, que se vincula al derecho a ser escuchado y considerado en las decisiones educativas que a uno le conciernen (UNICEF, 1989); lo que se relaciona con las oportunidades (o la falta de ellas) que los centros escolares ofrecen para promover dicha participación. En contraposición, estarían las actitudes de menosprecio y manipulación de la voluntad y derechos de la infancia.

Estas tres subdimensiones son interdependientes; es decir, cuando uno se siente reconocido y valorado, se percibe más competente socialmente, lo que le anima a interactuar, a tomar parte en iniciativas grupales y a aportar su voz. En definitiva, como se comentaba anteriormente, la inclusión busca la justa articulación de la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado (Booth & Ainscow, 2015); sin embargo, en los avances hacia sistemas más inclusivos, las dimensiones de aprendizaje y participación siguen viéndose seriamente vulneradas en los centros ordinarios (Koster et al., 2009). Por lo que hemos considerado relevante analizar su estado en el proceso educativo del alumnado con TEA.

Historias y relatos de vida en investigación cualitativa.

La motivación principal que guía el proyecto es la de contribuir a la comprensión y mejora de las políticas educativas en materia de educación inclusiva y a la generación de condiciones escolares que faciliten su consolidación. Para ello, nos planteamos cuatro estudios. El Estudio 1, en el que se centra esta comunicación, busca describir y explicar el proceso educativo del alumnado con TEA en centros ordinarios públicos y concertados, desde la educación infantil hasta el acceso a la universidad. Lo hace desde una ambiciosa propuesta metodológica cualitativa para construir relatos de vida. Los tres estudios restantes exploran, a través de cuestionarios, la participación social del alumnado con TEA desde la perspectiva de: sus compañeros y compañeras, su profesorado y profesionales de apoyo, y las familias de sus compañeros y compañeras. Antes de adentrarnos en el desarrollo de ese primer estudio, quisiéramos detenernos en algunas observaciones sobre las potencialidades de la construcción de historias de vida en investigación cualitativa.

Desde los modelos de Calidad de Vida de las personas con discapacidad se ha puesto el foco en la persona como protagonista de su vida, dando gran trascendencia a su autodeterminación e inclusión para transformar sus propias vidas y entorno (Shalock & Verdugo, 2007). Por su parte, la investigación cualitativa se caracteriza por dar a la persona y su intersubjetividad un papel central desde el que entender complejos fenómenos sociales; buscando no medirlos, sino comprenderlos y explicarlos (Flick, 2015). Este es el ánimo de nuestra investigación al buscar visibilizar las experiencias del alumnado con TEA y sus familias y construir conocimiento útil para el ámbito educativo y social.

Para ello, en nuestro primer estudio nos valemos del método biográfico-narrativo con la intención de hacer aflorar los significados y mecanismos que subyacen a los procesos estudiados, a las barreras y apoyos que median en el proceso educativo de alumnado y familias, para poder acabar generando un relato de vida (Bolívar et al., 2011). Existe cierta confusión terminológica en lo que constituye y diferencia una historia de vida de un relato según el autor consultado, pero ambos pretenden presentar un relato autobiográfico obtenido por el investigador y que pretende recoger tanto las experiencias como la valoración que la propia persona hace de ellos (Pujadas, 1992), pudiendo variar en su exhaustividad, extensión y en el grado en que la subjetividad del investigador se impregna en los testimonios recogidos (De Garay, 2001). En nuestro caso, hemos optado por el desarrollo de relatos de vida. Con respecto a la recogida de datos, en el siguiente apartado haremos una exposición detallada, pero adelantamos que dicho proceso se realizó mediante entrevistas en profundidad y líneas de vida. La construcción de historias de vida es una metodología flexible que puede complementarse con otras técnicas de recogida de información como documentos, fotografías, material audiovisual, etc., por lo que ofrece un abanico amplio al investigador para acercarse y profundizar en su objeto de estudio.

A la hora de revisar otros trabajos que han llevado a cabo historias de vida, encontramos que no es una metodología ampliamente extendida en investigación educativa nacional e internacional. Los escasos trabajos hallados, en su mayoría, ponen el foco de en los docentes (Pari, 2011; Delgado; 2015; Moriña et al., 2015), mientras que las historias de vida sobre las personas con discapacidad y sus familias son bastante menos frecuentes y se suelen centrar en un ámbito más concreto, como puede ser el universitario (De la Rosa, 2008; Moriña 2014). Por lo tanto, la investigación educativa mediante relatos sobre el alumnado con TEA desde una perspectiva amplia que permita ahondar en sus experiencias en diversos ámbitos y contextos es un reto innovador al que nos enfrentamos en esta investigación y al que consideramos de gran trascendencia social, pues creemos que dando voz a los protagonistas de estos procesos se nos revelan las debilidades y barreras de los sistemas educativos. No porque la inclusión cree situaciones problemáticas en los centros, sino porque las características de este alumnado, al interaccionar con las culturas, políticas y prácticas, desafían los procedimientos más fuertemente arraigados en la escuela tradicional (Sapon-Shevin, 1996).

De acuerdo a todo lo anterior, este estudio busca responder a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿cómo se está desarrollando el proceso educativo de estudiantes con TEA en centros ordinarios a lo largo de las diferentes etapas educativas?; b) ¿cómo es este proceso en relación con la dimensión de participación social?; y c) ¿cuáles son las principales barreras y apoyos para el desarrollo de una educación más inclusiva y de calidad de este alumnado?

Materiales y métodos

Diseño.

A la hora de llevar a cabo el primer estudio dentro del proyecto EDITEA, como ya hemos avanzado, la metodología seguida fue la cualitativa, adoptando un carácter biográfico-narrativo que permitiera estudiar experiencias concretas en las trayectorias de vida de las familias de este alumnado. De esta forma, se pretendía llegar a las experiencias subjetivas de los distintos agentes, poniendo el foco en sus voces, sus relatos y experiencias personales para ilustrar una problemática mayor (Bolívar et al., 2011), a través de la construcción de distintos relatos de vida.

A su vez, se lleva a cabo un estudio de casos múltiples, lo cual permite examinar un fenómeno desde distintas perspectivas o experiencias con el fin de comprender la realidad estudiada y buscar, a través de la comparación de casos similares o muy diferenciados, las relaciones e interacciones entre las dimensiones sociales analizadas y las distintas experiencias (Stake, 2007).

Participantes.

El estudio se desarrolló con 22 casos, de los cuales siempre se tomaba al alumno TEA como referencia. Con el fin de abarcar una mayor diversidad de experiencias se decidió enfocar el análisis desde periodos concretos de la trayectoria educativa y vital de este alumnado. Estos periodos han sido las transiciones entre etapas educativas (tomando como referencia el curso 2018/2019). Así, se han definido 5 transiciones educativas:

- Transición 1: en el paso del primer ciclo de Educación Infantil o Atención Temprana (0-3 años), al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años).
- Transición 2: en el paso de Educación Infantil a Primaria.
- Transición 3: en el paso de Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Transición 4: en el paso de ESO a estudios de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio (FPGM).
- Transición 5: en el paso de Bachillerato o FPGM a la Universidad o Formación Profesional de Grado Superior.

En todas las transiciones se seleccionaron casos tanto de centros públicos como de concertados y privados; y de la Comunidad de Madrid (Madrid) como de la Comunidad Valenciana (Valencia). Para esta comunicación, por estar el proyecto EDITEA en fase de análisis de los resultados obtenidos, nos centraremos en 4 casos que pertenecen a la primera transición.

Aunque los alumnos y alumnas con TEA sean los protagonistas de este estudio, los participantes o voces con las que contamos son las de sus familias, sus docentes, informantes clave y, cuando era posible, con el propio alumno. Debido a cuestiones derivadas de la disponibilidad de los informantes de cada caso, no todos cuentan con el mismo número de informantes, pudiendo ver en la Tabla 1 la muestra final de participantes por cada caso estudiado de los 4 que analizamos en esta comunicación. De igual manera, la tabla muestra otras cuestiones como son la transición estudiada y el tipo de centro en el que se encontraba escolarizado el alumno en cuestión. De los 4 casos todos son niños, a excepción del caso 3, que se trata de una niña.

Tabla 1.

Características de los participantes.

Nº caso	Comunidad Autónoma	Centro	informantes
1	Madrid	Público	Padre y madre
2	Madrid	Privado	Padre y madre
3	Valencia	Privado	Madre
4	Valencia	Privado	Padre y madre

Fuente: elaboración propia

Instrumentos.

Con el fin de poder recoger toda la información necesaria para contestar a las preguntas de investigación propuestas, se optó por el uso combinado de dos técnicas cualitativas: la entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1987) y la línea de vida (Moriña, 2016).

Entrevista en profundidad a familias: Se elaboró una entrevista en profundidad semi-estructurada en una serie de dimensiones o ejes temáticos. En dicho guion, se atendieron a cuatro dimensiones principales. Por un lado, la transición; es decir, la valoración del proceso de transición a la escolarización del alumnado con TEA (Kohler y Field, 2003), en la que se atienden a componentes tales como el plan de transición, los motivos de la misma y las emociones y preocupaciones derivadas del proceso. Otra dimensión analizada fue la percepción del proceso de inclusión educativa, viendo así qué valoración se hacía del proceso de escolarización del alumno con TEA y de aquellos elementos que han constituido barreras o apoyos y facilitadores. (Ainscow et al., 2006). La tercera dimensión hace alusión al impacto; es decir, a la valoración de la repercusión que ha tenido este proceso de escolarización en el día a día de las familias, el alumnado, los profesionales y el resto de la comunidad educativa. Y, por último, la cuarta dimensión es la referente a la participación social, que se articula en sus tres subdimensiones expuestas al inicio de este artículo.

Línea de vida: con ella se busca representar gráfica y cronológicamente los distintos acontecimientos narrados por las familias, identificando y recogiendo aquellos más importantes o significativos en su trayectoria. Esta técnica pretende ser un cronograma personalizado, un apoyo a la información recogida en las entrevistas y que permita organizar las narraciones a la hora de construir los relatos de vida. En nuestro trabajo optamos por una línea de vida de dos ejes: el eje horizontal para la cronología y el eje vertical para la valoración positiva o negativa de ese acontecimiento vital.

Protocolo de datos sociodemográficos para familias: Elaborado por el equipo de EDITEA, recoge información sobre los miembros de la familia y la persona con TEA (composición familiar, edad de sus miembros, nivel de estudios y empleo de los progenitores, grado de discapacidad, presencia de otros familiares con discapacidad, etc.)

Procedimiento.

El contacto con las familias y la selección de los casos se hizo a través de distintas asociaciones de familias del alumnado con TEA (Plena Inclusión, NorTEA, TEA incluye...) y el contacto con centros educativos de la localidad tanto en Madrid como en Valencia.

A cada familia se le realizó una entrevista en profundidad con el guion diseñado. En algunos casos esta se completó en una sesión mientras que en dos casos tuvo que ser dividida en dos y tres sesiones respectivamente debido a la disponibilidad de tiempo de

los informantes. Todas ellas se concertaron telefónicamente y se realizaron de manera presencial entre febrero y octubre de 2019. A su vez, no había un tiempo predeterminado para llevar las entrevistas a cabo, siendo necesario incluso en algunos casos concertar otras fechas con los informantes para poder continuar con las mismas. Por otro lado, todos los participantes fueron informados de los distintos aspectos del estudio, así como del anonimato de sus respuestas, y firmaron un consentimiento informado. Para la elaboración de las líneas de vida, el entrevistador explicó a la familia tras la primera entrevista el objetivo de la misma y cómo realizarla, animándoles a que la realizaran conjuntamente o de manera individual en el caso de familias monoparentales. La línea de vida elaborada fue recogida en la siguiente entrevista (en el caso de haberla hecho), o enviada al investigador a través de correo electrónico.

Con la intención de sumar a este trabajo las voces de otros informantes clave sobre el caso, se pidió a cada familia que identificara otras figuras significativas que hubieran sido relevantes en su proceso y a las que poder entrevistar. Sin embargo, en los casos de la primera transición que analizamos en esta comunicación, no se identificaron informantes clave. Debido quizá a la temprana edad del alumnado y a que acaban de iniciar su proceso educativo; por lo que no existe, bajo su percepción, un informante que pudiera dar cuenta de aspectos relevantes que complementarían el relato.

Análisis de datos.

Para responder a los objetivos de esta investigación se llevó a cabo un análisis de contenido temático, siguiendo el proceso sugerido por Braun y Clarke (2006), mediante un proceso de análisis deductivo gracias al software Nvivo 12. Así, se llevó a cabo un sistema de categorías de análisis diseñado por el equipo y que actuaron como códigos preliminares. En los primeros análisis, afloraron algunos datos importantes sobre los que se discutió la pertinencia y relevancia de constituir códigos emergentes, dando así lugar a los códigos definitivos. En la Tabla 2 puede verse un resumen de las categorías de análisis definitivas.

Tabla 2.
Categorías de análisis definitivas.

Código	Subcódigos principales
Ámbito personal y familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo diagnóstico • Estructura familiar • Puntos fuertes y débiles del alumno • Apoyos y barreras del contexto familiar
Ámbito escolar: Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Características generales del centro • Apoyos (metodologías, formación del profesorado, actitudes, organización, colaboración con la familia, liderazgo...) • Barreras (metodologías, formación del profesorado, actitudes, organización, colaboración con la familia, liderazgo...) • Demandas • Valoración del proceso educativo • Impacto (en el centro, los profesionales, las familias...) • Transición (facilitadores o barreras, motivos...) • Detección y diagnóstico
Participación social	<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse parte • Formar parte • Tomar parte • Participación y relaciones fuera del contexto escolar (amistades, extraescolares...)

Fuente: elaboración propia

Para garantizar la calidad de la interpretación de los datos, se llevó a cabo una triangulación en distintos momentos (Flick, 2014). En primer lugar, el sistema de códigos preliminares fue generado y discutido por todo el equipo, haciendo reiterados cambios y correcciones hasta consensuar la versión definitiva. En segundo lugar, tanto para las entrevistas como para el análisis se crearon subequipos con personas encargadas de los distintos casos, por lo que en todos los casos la codificación que se llevó a cabo se hizo sobre información que esas mismas personas ya habían trabajado previamente. Además, las transcripciones de las entrevistas fueron devueltas a las familias para que estas dieran su aprobación a la forma en que su voz había quedado recogida. Finalmente, una vez analizados los casos, los subequipos elaboraron un informe sobre cada caso respondiendo a las preguntas de investigación valiéndose de la información obtenida en cada caso; y dichos informes fueron revisados y discutidos por el equipo. Este proceso pretendía dar cuenta de la fiabilidad interjueces de los datos analizados, buscando su correcta descripción y categorización. Pues entendemos que la calidad de la información en investigación cualitativa está en la medida en que esta nos permita construir relatos de los que emergen la voz de nuestros participantes, ayudándonos a considerar múltiples versiones de una verdad en lugar de pretender homogeneizar estos resultados (Stake, 2007).

Resultados y discusiones

Pese a que la investigación todavía se encuentra dentro del periodo de análisis, ciertos resultados relacionados con esta primera transición han sido encontrados y se pasarán a describir a continuación. Esto se hará siguiendo la estructura propuesta en cuanto a las preguntas de investigación planteadas en un principio; es decir, mostrando las principales barreras y facilitadores o apoyos encontrados, así como lo referido a la participación social y el impacto de dicho proceso de escolarización. La exposición de resultados se acompaña de citas y extractos de los testimonios de las familias.

Principales barreras encontradas.

Dentro de las barreras encontradas destaca la falta de transparencia y asesoramiento durante el proceso diagnóstico y de escolarización, lo que, de acuerdo a otros estudios, encontramos que provoca una gran incertidumbre y frustración que parece acompañar a este proceso de escolarización (Starr & Foy, 2012) Esa preocupación de las familias viene dada por el desconcierto a la hora de enfrentarse a los extensos y largos procesos burocráticos que decidirán dónde escolarizar a su hijo, la modalidad educativa (ordinaria o especial) y las limitaciones para optar por una educación concertada o pública. Aquí, las familias no se sienten escuchadas y valoradas, sino que perciben cómo el control del proceso está en la administración competente.

También nosotros es que hemos descubierto por este proceso que, como eres primerizo no tienes ni idea, pero creemos que el proceso de escolarización está súper mal y ya si eres niño con NEE está mucho peor porque tienes muchas menos plazas [...] Y luego la transparencia del proceso para nosotros es nula. No hay nada. Familia, Caso 3.

Esta falta de información y acompañamiento también es especialmente destacada por las familias en el momento de la transición entre etapas educativas, lo que también ha sido hallado en la literatura (Quintero & McIntyre, 2010).

Después, nada cuando salió el periodo de matriculación nosotros pensábamos que el EAT nos iba a dar directamente el colegio en el que nuestro hijo iba a entrar, porque ahora ya como se supone que tienen la información de las plazas que tienen disponibles y demás,

eso era lo que yo pensaba. Pero no, nos dijeron que nosotros teníamos que ir buscando colegios, el que nos gustara y demás para rellenar la matrícula con el orden de preferencia. Familia, Caso 2.

A su vez, otra de las barreras tiene que ver con es el sistema de asesoramiento pedagógico que acompaña a este alumnado y a sus familias, observando así que los apoyos adecuados no están bien garantizados y las familias se encuentran en ocasiones con actitudes negativas de los profesionales. Al final, acaba siendo una cuestión de azar basada en la profesionalidad (o falta de ella) del orientador que le haya tocado a la familia, el cual tienen un importante impacto en las experiencias de inclusión o exclusión del alumnado; sobre todo porque son estos profesionales los que dictaminan si acudirá a un centro ordinario o a educación especial. Como consecuencia, el modelo y las prácticas de evaluación psicopedagógica es algo que se percibe negativamente por las familias y, sobre todo, algo que tiene un impacto tremendo sobre la imagen y expectativas de sus hijos.

Y ahí nos dicen que sigue con muchísimo retraso, que igual no es capaz ni de asignarle este aula TEA que igual tiene que ir a educación especial, que no está en el nivel para entrar en el aula. Familia, Caso 1.

Principales facilitadores y apoyos encontrados.

A la hora de comentar aquellos facilitadores encontrados por las familias, y como se ha mostrado anteriormente, resulta primordial el poder contar con unos buenos profesionales dentro del sistema de asesoramiento pedagógico, interesados en el proceso de inclusión del alumnado TEA, que acompañe y oriente tanto al alumno como a la familia en este camino que carece de unos pasos o secuencia fija. De esta forma, sería más sencillo si se contara con una serie de políticas que pudieran garantizar la efectiva escolarización de este colectivo en escuelas ordinarias. De acuerdo con esto, la investigación nos dice que sentir ese apoyo en momentos críticos como puede ser la transición entre etapas, reduce el malestar y aumenta la satisfacción familiar (Lovett & Haring, 2003).

Nosotros cuando llegamos acá... todo lo que hemos conseguido con ella es por las personas... porque hemos ido dando con gente buena, que estaba dispuesta a colaborar, a perder su tiempo por asesorarnos a nosotros. Familia, Caso 4.

Por otro lado, otro gran facilitador encontrado es el contar con un pronto diagnóstico, pues esto hará el poder llevar a cabo cuanto antes las adaptaciones e intervenciones necesarias para el óptimo desarrollo e inclusión del niño. De esta forma, tan importante será el diagnóstico como el cómo este sea explicado y transmitido a las familias, pues esto se traduce como un gran acontecimiento vital estresante, con un enorme impacto emocional para las mismas.

Fue un poco, bueno, yo hablo por mí; lo mío fue como una especie de alivio y preocupación a la vez, ¿no? Alivio porque ya te ponen nombre a lo que tanto era posible, posible, posible.... Y ahora ya tengo el nombre y ya puedes examinarte. Duele mucho, no es que duela es que es... muchísimo, pero al menos ya tienes un diagnóstico y ya puedes trabajar en una línea. Familia, Caso 2.

Otro elemento clave tenía que ver con dos de las dimensiones de participación familiar según Epstein (2001), y son las relativas al apoyo a la crianza y el apoyo al aprendizaje en el hogar. Las familias valoran que la relación familia-escuela haga posible el intercambio de información, para trabajar el desarrollo y los aprendizajes de sus hijos en el hogar, y favorecer así a sus progresos en otros contextos cotidianos; algo que, cuando no se da, se ha identificado como una barrera en el proceso educativo (Jindal-Snape et al., 2005).

Porque tenemos un cuaderno de comunicación donde nos dicen todos los días lo que ha hecho o no ha hecho y demás. Familia, Caso 2.

En ese aspecto he notado mejoría porque la profesora está compartiendo con nosotros lo que van a trabajar y yo en casa lo hago y veo que está mucho más contento. Familia, Caso 1.

Sobre el papel de la participación social.

En la etapa educativa que hemos analizado y que hemos llamado primera transición, el alumnado con TEA tiene, en el momento de la entrevista, entre 3 y 4 años de edad. A esta temprana edad la participación social (tal y como la hemos analizado) no resulta problemática en general. Habida cuenta del momento evolutivo en el que se encuentran los niños, hay pocas interacciones (p.e. juego en paralelo) y cuando estas no resultan adaptativas, no son vividas, por lo general, como problemáticas ni por las educadoras ni por las familias de unos u otros niños.

A ver, sí, su forma de interactuar es un poco básica, ruda. Hoy precisamente que voy a recogerle yo ahora en el horario de septiembre, sale temprano y le voy a recoger yo, me quedo siempre un rato fuera y le veo jugar y tal. Juega un poco a empujarse, a chocar con los otros niños, a perseguirles y tal. Los niños a veces entran en el juego, otras veces no lo entiende porque dicen “está ocupando mi espacio”, es normal. Familia. Caso 1.

La dimensión de la participación social que veríamos más afectada sería la de tomar parte. Por un lado, porque a edades tan tempranas y cuando en ninguno de los casos existe comunicación verbal desarrollada, es difícil que puedan participar de forma activa en las dinámicas escolares. Por otro lado, y sumado a lo anterior, presentan dificultades para iniciar interacciones con sus iguales o con los adultos. A esto se le suma el hecho de que las familias valoran muy positivamente las actitudes de los compañeros y compañeras de sus hijos e hijas con TEA. Expresando que estos manifiestan actitudes inclusivas, de reconocimiento y acercamiento al alumnado con TEA, mostrándose comprensivos con sus diferencias y ofreciendo ayuda cuando este lo necesita. Todo ello proporciona sosiego y mucha felicidad a las familias participantes, que sienten a sus hijos “incluidos” y “felices” en sus aulas.

Entonces, estamos contentos con que él ha avanzado en muchos aspectos. Se ha abierto mucho más a los niños, nos han enseñado vídeos jugando con los niños en el patio contento, va súper feliz. Familia, Caso 3.

Impacto del proceso educativo en la vida de sus protagonistas.

El nacimiento de un hijo con algún tipo de dificultad respecto al desarrollo considerado normotípico es, en todos los casos, para sus padres y su familia un acontecimiento vital estresante, con un enorme impacto emocional y en la calidad de vida (Giné et al., 2019).

A raíz del diagnóstico, las familias inician todo un proceso de búsqueda de apoyos, de información, de afrontar miedos e incertidumbre, de tratar con un sinfín de profesionales distintos, de tener que conciliar sus horarios laborales con las horas de colegio por la mañana y en muchos casos de terapia por las tardes etc.; y, todo ello, no hace sino perpetuar este estado de estrés constante en el que el día a día es un reto. Por todo ello, la estabilidad emocional y el clima familiar se ha visto seriamente afectado.

Pues al final lo pasas...te afecta muchísimo, estás con un estado de estrés y cansancio. Y luego encima si te tocan malas noticias pues lo pasas fatal. Muchos días tristes, muchos días de pensar que no tienes opciones y de buscar alternativas. Familia, Caso 1.

Conclusiones

En el presente artículo se han podido avanzar algunos de los datos preliminares a partir de las voces de las familias en relación al proceso de inclusión educativa de sus hijos e hijas con TEA en los centros ordinarios. Estos resultados corresponden a una de las etapas educativas analizadas en el Estudio 1 del proyecto EDITEA y pretende construir relatos de vida. Del pequeño número de casos analizados en esta comunicación podemos, sin embargo, extraer importantes conclusiones preliminares en las que esperamos profundizar en las siguientes fases del proyecto.

En primer lugar, el trabajo aprecia importantes barreras para la inclusión del alumnado con TEA y por extensión para otro alumnado igualmente vulnerables, que pueden y deben ser eliminadas. Estas barreras son de distinta naturaleza y las encontramos en distintos momentos del proceso de escolarización. Pueden venir desde la burocratización de los procedimientos en la concesión de apoyos necesarios, la persistencia de modelos de intervención poco inclusivos y basados en el déficit, hasta la actitud del docente en el aula ordinaria. Además, nuestro estudio deja clara la importancia de contar con los apoyos necesarios en el proceso de escolarización del alumnado con TEA. La ayuda y el compromiso de algunos profesionales y su implicación por dar al alumnado y sus familias la información y las estrategias pertinentes para satisfacer sus necesidades, a pesar de las limitaciones de un sistema poco inclusivo, han supuesto que experiencias que podrían haber supuesto la segregación y exclusión del alumnado, sean experiencias satisfactorias pese a las dificultades encontradas. Podemos ver, por tanto, que existe una relación de interdependencia entre los distintos elementos del proceso de inclusión y del equilibrio o desequilibrio entre barreras y facilitadores a través de las culturas, políticas y prácticas, que derivan en diferentes experiencias de inclusión y exclusión (Echeita & Fernández, 2017).

En segundo lugar, como avanzábamos antes, la participación social del alumnado con TEA no tiene en el momento de transición a la etapa de Educación Infantil 3-6, la centralidad e importancia que irá teniendo según se progresa en las etapas educativas. Por ello no se configura, todavía, como un ámbito de extrema preocupación para las familias, lo que no significa que se desentiendan de potenciarlo según las necesidades de cada niño y sus circunstancias.

Además, consideramos que el gran aporte de este trabajo es que ilustra las fortalezas de un diseño de investigación cualitativa, hasta ahora poco explorada, como es la construcción de historias de vida. Nuestro ambicioso diseño que atiende a 5 grupos distintos de alumnado en función de su etapa educativa, sumado al carácter biográfico-narrativo de la investigación, permite comprender de una manera mucho más exhaustiva los procesos de inclusión educativa. En este artículo hemos analizado 4 casos del grupo de edad más joven, por lo que sus experiencias y valoraciones son muy distintas de las que hacen aquellas familias con hijos e hijas en etapas superiores. Lo que nos permite el relato de vida a este respecto es valorar también el impacto que el paso del tiempo y la etapa educativa juega en los procesos de inclusión. Antes hemos dicho que la participación social no es en la primera transición un elemento gravemente afectado, pues las relaciones del alumnado con TEA con sus iguales son, en este momento mucho menos estresante que las que vendrán más adelante, habida cuenta, entre otras razones, de que los niños sin NEE de estas edades todavía no han construido la percepción de diferencia y la valoración negativa de esta. La relativa tranquilidad escolar que suelen vivir las familias durante estos años donde el rendimiento académico todavía no es un factor preocupante o las relaciones de amistad poco trascendentes, se diluye según se

aproxima el momento de dar el paso de Educación Infantil a Primaria. Esta segunda transición se vive con mayor ansiedad por la relevancia de la decisión sobre el centro y la modalidad educativa para sus hijos e hijas.

Otra de las fortalezas de la metodología utilizada que ya avanzamos en la introducción tiene que ver con poner a las familias y a sus voces en el centro de análisis, considerando sus testimonios y experiencias fuente importante de conocimiento para los profesionales de la educación y la investigación. Construir relatos de vida tiene además un factor empoderante para las familias dada su colaboración activa en el propio proceso de la investigación, sintiéndose así escuchadas, reconocidas y viendo valoradas sus necesidades y demandas (Parrilla & Susinos, 2008). Por último, el desarrollo de historias de vida mediante un enfoque biográfico narrativo tiene además la ventaja de ser una técnica flexible a los objetivos del investigador, pudiendo valerse de multitud de técnicas de recogida de información y distintas voces que complementen la historia y le den mayor amplitud y profundidad.

Este trabajo no está exento de limitaciones, siendo la principal de ellas que se ha trabajado sobre una muestra pequeña y seleccionada por conveniencia para responder a los objetivos de esta comunicación dado que aún nos encontramos en fase de análisis y discusión de los resultados, y la etapa seleccionada es la más avanzada en su proceso.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Barrios, Á., Gutiérrez, H., Simón, C. & Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: Miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70, 167-184.
- Bolívar, A., Domingo, A. & Fernández, M. (2011). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Booth, T., & Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.rev.). Bristol: CSIE
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181.
- De Garay, G. (2001) (comp.) *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.

- De la Rosa, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla. Colección Aula Abierta.
- Delgado, M. (2015). *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. <https://openlibra.com/es/book/historias-de-vida-profesional-docente-y-tutoria-en-la-universidad>
- Echeita, G., & Fernández, M., L. (2017). Capítulo 10. El contexto educativo: Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En, B., Gutierrez y A., Brioso (Coords.) (2017) *Desarrollos Diferentes*. (pp.202-215). Madrid: UNED/ Sanz y Torres.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. London: SAGE.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondelli, T., & Rober, P. (2017). 'He also has the right to be who he is ...'. An exploration of how young people socially represent autism. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 701-713.
- Giné. C., Mas, J. M., Balcells-Balcells, A., Baqués, N., & Simón, C. (2019). *Escala de Calidad de Vida Familiar para familias con hijos/as menores de 18 años con discapacidad intelectual y/o en el desarrollo. Versión Revisada 2019. CdVF-ER(<18)*. Madrid: Plena inclusión.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150–165. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C. & Smith, E. F. (2005). Effective Education for Children with Autistic Spectrum Disorder: Perceptions of Parents and Professionals. *International Journal of Special Education*, 20(1), 77-87.
- Kohler, P. D. & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *Journal of Special Education*, 37, 174–183.
- Koster, M. Nakken, Pijl & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Lai, Y. C. & Gill, J. (2014). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centres in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345-361.
- Lilley, R (2015) Trading places: Autism Inclusion Disorder and school change, *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396.
- Lovett, D. L. & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.

- Matson, J. L. & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425.
- Moriña, A. (Ed.) (2014). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad*. Alicante: 3ciencia
- Moriña, A., Cortés, M^a D. & Molina, V. (2015). What if we could imagine the ideal professor? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*. 52, 91-98. DOI: 10.1016/j.tate.2015.09.008.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I. & Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnía Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 4(1), 72-95.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, J.H. & Pellicano, E. (2019) Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638, DOI: 10.1080/13603116.2018.1441914.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Pari, A. (2011). *Historia de vida y metodología de enseñanza de la matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España).
- Parrilla, Á. & Susinos, T. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160212>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintero, N. & McIntyre, L. L. (2010). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38, 411–420.
- Ravet, J (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.
- Sapon Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35(1), 35-41.
- Schalock, R. & Verdugo, MA. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Simón, C. & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.

- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Starr, E. M. & Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. Remedial and Special Education, 33(4), 207-216.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En S. J. Taylor y R. Bodgan (Eds.), Introducción a los métodos cualitativos de investigación (pp. 15-27). España: Paidós.
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del Niño. CDN. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Valdés, M. G. & Díaz, F. (2019) Presentación. La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. Sinéctica. Revista electrónica de educación, 53, 1-4.
- Zuna N. I., Turnbull, A. & Summers, J. A. (2009). Family Quality of life: moving from measurement to application. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 6(1), 25-31.

Ocio, trabajo y virtualidad. Incidencia de trabajo y estudio simultaneo en el bienestar y ocio de estudiantes. (resultados preliminares)

Leisure, work and virtuality. Incidence of work and study simultaneously in the well-being and leisure of students. (Preliminary results)

Leonardo Andrés Aguirre Cardona¹
Edwin Alberto Puerto Rodríguez¹
Isabel Rubio Florido¹

Resumen

Se presentan los resultados preliminares del estudio que busca conocer de primera mano la incidencia de trabajar y estudiar de forma simultánea en una modalidad a distancia y virtual, en los espacios y tiempos de ocio y sus implicaciones en el bienestar de los estudiantes que adelantan su proceso formativo en Uniminuto Virtual y a Distancia. Se tomaron referentes de orden nacional e internacional, como los trabajos adelantados por Rodríguez Cortés (2015), Díaz (2017). Así mismo se tienen en cuenta las ideas de Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E., & Ponce-de-León-Elizondo, A., (2017) con relación al ocio digital y los cambios que ha suscitado la implementación de las TIC en los espacios de ocio y tiempo libre en la cotidianidad de las personas. La metodología se estructuró bajo una ruta cuantitativa, con un diseño no experimental. La población sujeto de estudio fueron los estudiantes de ambos géneros, con edades entre los 18 a 60 años, que se encontraban en el momento del estudio matriculados en cualquier programa de pregrado en la modalidad virtual y a distancia ofrecido por la universidad. Los resultados preliminares se han clasificado según las categorías de ocio serio, ocio casual, ocio digital y la satisfacción del ocio en términos de tiempo, mostrando en las pruebas piloto del instrumento que el ocio serio presenta un promedio de 43,4%, ubicándose en el quintil 3; el ocio casual 39,5% ubicándose en el quintil 2; el ocio digital 36,8% ubicándose en el quintil 2; y la satisfacción en cuanto a los tiempos de ocio presenta un 35,8%, ubicándose en el quintil 2. De aquí se tiene que el ocio serio es el de más recurrencia lo cual puede dar cuenta de las condiciones culturales, de edad y las mismas características del grupo poblacional encuestado.

Abstract

Preliminary results of the study that seeks to know first-hand the impact of working and study simultaneously in a remote and virtual modality, in leisure spaces and times, and their implications for the well-being who are making part of the university and taking a formative process in Virtual and Distance Uniminuto. References of national and international order were taken, such as the work advanced by Rodríguez Cortés (2015), Díaz (2017). Also taken into account the ideas of Valdemoros-San-Emeterio, M.A, Sanz-Arazuri, E.; Ponce-de-León-Elizondo, A., (2017) regarding digital leisure and the changes that have led to the implementation of ICT in leisure and leisure spaces in the daily life of people. The methodology was structured under a quantitative path, with a non-experimental design. The target population was students of both genders, aged between 18 and 60, who were enrolled in any undergraduate program in the virtual and remote modality offered by the university at the time of the study. Preliminary results have been classified according to the categories of serious leisure, casual leisure, digital leisure, and leisure satisfaction in terms of time, showing in the pilot tests of the instrument that serious leisure averages 43.4%, ranking in quintile 3; casual leisure 39.5% ranking in quintile 2; digital leisure 36.8% ranking in quintile 2; and satisfaction in terms of leisure times is 35.8%, ranking in quintile 2. From this, it is necessary that serious leisure is the most re recurrence which can account for the cultural conditions, age, and the same characteristics of the population group surveyed.

Keywords

Leisure, virtuality, distance education, physical education, work.

Introducción

Los hábitos y estilos de vida de los seres humanos en la actualidad, se han visto afectados de diversas formas por el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y su incidencia en los diferentes ámbitos de acción (Viñals, 2016, p. 94). Puntualmente, en el aspecto educativo, las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), han facilitado el acceso a procesos formativos en Educación Superior que hasta hace algunos años, solo se podrían realizar desde lo que se conoce como la presencialidad; en esta medida, las barreras espaciales, temporales e inclusive culturales, han venido siendo traspasadas, generando así posibilidades de mejoramiento de orden tecnológico, económico, comunicativo e inclusive cultural (Sanz Arazuri, E.; Alonso Suiz, R.A.; Sáenz de Jubera Ocón, M.; Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A., (en prensa), p. 3).

No obstante, a pesar de haber grandes beneficios de orden académico desde los impactos generados por las TIC, las realidades de las personas que se dedican a trabajar y estudiar de forma simultánea, aprovechando la virtualidad ofrecida por Internet, como fuente de acceso a la educación superior, han llevado a generar nuevas formas de configurar los tiempos y espacios de Ocio, impactando directamente en la vida personal, familiar e inclusive social (Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E., & Ponce-de-León-Elizondo, A., 2017, p. 100).

Es así que el balance entre trabajo, estudio, virtualidad y ocio (en sus diferentes dimensiones), es permeado por las demandas de una sociedad cada vez más exigente, llevando a pensar que el disfrute por lo que se hace, la diversión y el descanso están pasando a un segundo plano y que, por lo tanto, requiere de un estudio y reflexión a profundidad (A. Siddiquee, J. Sixsmith, R. Lawthom & J. Haworth, 2016, p.37).

En esta medida, desde las revisiones de los estudios recientes con relación al ocio articulado con el trabajo remunerado, (A. Siddiquee, et. al, 2016), el pasado, el presente y el futuro de los estudios de ocio (Silk, Caudwell & Gibson, 2017), las reflexiones que hacen profesores Suecos en relación al tiempo de ocio y el trabajo de calidad sistémico (Hjalmarsson, 2018), e inclusive lo relacionado con el ocio digital (Redhead, 2016), es necesario identificar el balance adecuado, si lo hay, entre el trabajo, el ocio y los procesos formativos desde la virtualidad, yendo un poco más allá, conocer de primera mano las implicaciones que tiene el trabajar y estudiar de forma simultánea en una modalidad a distancia y virtual, en los espacios y tiempos de ocio y sus implicaciones en el bienestar de los mismos estudiantes.

Son diversas las investigaciones con relación al Ocio en clave de diferentes contextos: educativo, político, cultural, entre otros. Desde los estudios adelantados en relación al ocio, el trabajo la ciclovía en Bogotá un espacio público de recreación y ocio: ambiente, salud y ciudadanía, el cual se adelantó en el marco de la investigación doctoral Espacios públicos de ocio: el caso de la ciclovía en Bogotá 1995-2013, se muestra los vínculos directos entre la categoría ocio y los ejes sobre los que ha venido trabajando la ciclovía desde hace varias décadas: cultura ciudadana, salud colectiva y cuidado ambiental (Rodríguez Cortés, 2015, p.39). Al respecto, Osorio (2017) en su escrito consideraciones humanas de los espacio-tiempos de ocio, referencia el estudio en mención, mencionando puntualmente que

una de las líneas discursivas más fuertes del programa ciclovía en la ciudad, es la ambiental, tendencia que ha tenido impactos positivos y ha desplegado otras decisiones como el aumento de kilómetros de ciclovía que hoy llega a 121, la decisión sobre un día sin carro, y la construcción de una cultura de la sostenibilidad. Como señala esta autora, el uso de la bicicleta ha hecho una apuesta por una transformación social de cuidado del ambiente y, que, por lo tanto, ha promovido otra relación de los ciudadanos con el mismo (p. 7).

Carreño, Rodríguez y Uribe (2014), en su texto *Recreación, Ocio y Formación*, expresan que el debate en torno al ocio se ha venido constituyendo en un espacio de permanente discusión y conflicto académico tanto para su conceptualización, como para su contextualización y vivencia. Así mismo, los autores afirman, a partir de sus reflexiones y estudios, que el ocio se puede comprender de diferentes maneras: el ocio idealizado, como aquel que puede interpretarse como un privilegio humano por excelencia, el cual desde la mirada de los antiguos griegos, se relaciona con la contemplación, la meditación, la trascendencia de la vida; el ocio residuo del tiempo de trabajo, el cual se relaciona, según estos autores, “con el establecimiento de una clase ociosa como factor económico de la vida moderna” (Veblen, 1899, citado por Carreño, et.al., 2014, p. 25). Es así que, interpretando a autores como Cuenca Cabeza (2014), se ha venido cambiando la mirada en torno al concepto y al quehacer del ocio, pasando a considerarlo como “una experiencia humana orientada a la autorrealización, derecho y calidad de vida” (Carreño, et.al., 2014, p. 27).

A nivel de Educación superior, el ocio ha venido haciendo parte de construcciones académicas e investigativas en diversos programas formativos, tal es el caso de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde las reflexiones y estudios llevados a cabo, se plantean cuestionamientos como “¿es lo mismo el ocio que la recreación? ¿o estos son iguales a la lúdica y el tiempo libre?” (Díaz & Reyes, 2017, p. 229). Dentro de las mismas reflexiones del mencionado programa académico, se expresa que el ocio es un término de amplia conceptualización e investigación en el ámbito académico, no obstante, en Colombia el ocio sigue teniendo una connotación negativa, de vicio, de improductividad, e inclusive, en palabras del

autor, se sigue teniendo el pensamiento eclesial en cuanto a la vinculación del ocio con el pecado. No obstante, los procesos académicos que giran en torno a la recreación, el ocio, el tiempo libre y el juego, han permitido dar una relevancia y profundidad tanto al estudio como a la vivencia de los mismos.

Dadas las particularidades del tema en cuestión, así como de la población, es clave dar mención al ocio digital, entendiendo este como el ocio constituido por “aquellas oportunidades de ocio vinculadas a las tecnologías digitales, caso de las consolas, los teléfonos móviles, internet, el ordenador y los múltiples dispositivos digitales procedentes de la industria tecnológica (ipad, tablets, Mp3 o e-books, entre otros), que han innovado la experiencia de ocio al añadirle conectividad, interactividad, hipertextualidad, anonimato, comodidad, ubicuidad, etc” (Viñals, Abad, & Aguilar citados en Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E., & Ponce-de-León-Elizondo, A., 2017, p. 100). Los autores, desde los análisis y reflexiones adelantadas en sus estudios, afirman que “los dispositivos digitales han implicado cambios cualitativos en el funcionamiento familiar, la creación de nuevos escenarios de interacción, e incluso han reordenado los patrones relacionales de la familia actual (Valdemoros-San-Emeterio, et.al., 2017, p. 101).

La relación ocio, educación y política también tiene su punto de reflexión y análisis de cara a la sociedad contemporánea. Al respecto, Palmero, Jiménez y Jiménez (2015) exponen una tesis en relación al ocio como uno de los ejes centrales de la estructuración y desarrollo de políticas educativas, estableciendo un análisis de ésta relación desde los planteamientos de Aristóteles en cuanto al ocio y humanidad, partiendo de una mirada epistemológica tendente a “comprender el ocio como «tiempo libre» entre dos trabajos, en la Grecia clásica el trabajo adquiere su sentido en relación al ocio: «la vida se divide en trabajo (ó.oyyUo.) y ocio (oyoki\), en guerra y paz, [...] la guerra existe en vista de la paz, el trabajo en vista del ocio, y las acciones necesarias y útiles en vista de las honrosas»” (Palmero, et.al, 2015, p. 7). En definitiva, los autores plantean desde las revisiones y reflexiones adelantadas, que el ser humano en la actualidad no solo necesita la tecnología para alcanzar su excelencia y competitividad, requiere de una conciencia moral, de justicia y de vínculos con la otredad que solo se derivan y consolidan desde una vivencia de ocio consciente.

En el proyecto Ocio y Universidad, actividades e intereses de ocio de los estudiantes de la Universidad de Caldas, adelantado por Aguirre, L., Duque, L., Flórez, J., Jiménez, J., Pavas, R., Zona, R. (2005), se hace una exploración de las actividades de ocio de los estudiantes de esta institución y a la vez, sobre sus intereses y preferencias frente a lo que brinda la universidad en cuanto a las actividades para el uso de sus tiempos de ocio. El estudio, aparte de hacer un aporte significativo a la comprensión del ocio en la educación superior, concluye que la vivencia de las actividades de ocio dentro de la universidad, tiene una relación directa con la calidad de vida de los estudiantes, dado que la práctica de estas actividades es constante, independientemente del pregrado que se esté cursando, generando así tanto un bienestar físico como mental y social que se refleja dentro y fuera de la universidad. De igual forma, el estudio recomienda profundizar la conceptualización en relación al ocio en la comunidad universitaria, así como fomentar el aprovechamiento de los espacios y tiempos de ocio en aras de generar y fortalecer el buen vivir de todos los miembros de la universidad.

Desde este panorama, la investigación Ocio, trabajo y virtualidad: La incidencia de trabajo y estudio simultáneo de los estudiantes de la modalidad a distancia y virtual de Uniminuto, en su bienestar vinculado a los tiempos y espacios de ocio, se suscribe dentro de los procesos de investigación adelantados en la Licenciatura en Educación, Recreación y Deporte de Uniminuto Virtual y a Distancia, en la línea de investigación institucional Educación, Transformación Social e Innovación, y a la sub-

línea de investigación RecreAcción con sentido social y educativo, teniendo por objetivo Determinar la incidencia de trabajo y estudio simultáneo de los estudiantes de la modalidad a distancia y virtual de UNIMINUTO, en su bienestar vinculado a los tiempos y espacios de ocio. En este sentido, se muestran los resultados preliminares del proceso investigativo, basados en la validación del instrumento de recolección de información, sus respectivos pilotajes y soportes conceptuales.

Referentes teóricos

El soporte teórico del proyecto parte del concepto de Ocio, y para su abordaje, se parte de los planteamientos de Manuel Cuenca Cabeza, de la universidad de Deusto (Bilbao), quien hace una teorización del ocio no solo desde el activismo, sino como actividad humana que trasciende el simple hecho de hacer algún tipo de acción en un tiempo de descanso. Este autor plantea que el ocio es parte integral de los derechos democráticos, de los estilos de vida y del sistema de valores de los ciudadanos; de igual forma, en su aproximación general en torno a una definición de Ocio, Cuenca Cabeza (2014, p. 23) afirma que

ocio es todo aquello que realizamos las personas de un modo libre y sin una finalidad utilitaria si no, fundamentalmente, porque disfrutamos con ello. El ocio no es un tiempo, ni unas actividades que se denominan así, sino una acción personal y/o comunitaria que tiene su raíz en la motivación y la voluntad. Se hace realidad de forma personal, pero también se manifiesta como fenómeno social.

Desde esta mirada, el ocio se relaciona directamente con el sentido que se le otorga a la experiencia, vinculado especialmente con la emotividad y por ende con la felicidad, no obstante, esta idea que emerge de dicho concepto, se queda corta en relación a las profundidades que tienen su análisis y puesta en práctica, en consecuencia, es importante dar mención a una evolución histórica que el autor expone en relación al concepto de ocio, partiendo del imaginario de que el ocio es una necesidad humana.

El ocio autotélico “es una experiencia vital, un ámbito de desarrollo humano que, partiendo de una determinada actitud ante el objeto de la acción, descansa en tres pilares esenciales: elección libre, fin en sí mismo (autotelismo) y sensación gratificante” (Cuenca Cabeza, 2014, p. 24). Se puede afirmar entonces, y desde la interpretación de los planteamientos del autor, que el ocio se basa en la vivencia humana libre, satisfactoria integrada por un conjunto de valores éticos y morales que permean el actuar de las personas, en definitiva, y en palabras del autor, es el verdadero ocio, los demás tienden a considerarse con otras connotaciones.

El ocio humanista, desde los estudios adelantados por el autor Cuenca Cabeza (2014, p. 25), se entiende que es aquel que

defiende ante todo la dignidad de la persona humana. Se reconoce como un ocio positivo, que favorece la mejora de la persona y la comunidad, y se sustenta en los tres valores fundamentales del ocio autotélico: libertad, satisfacción y gratuidad, sin olvidar tampoco los referentes de identidad, superación y justicia. El ocio humanista es un ocio centrado en el desarrollo de la persona, en sus vertientes individual y social, por lo que también se preocupa del bien comunitario. En cualquier caso, no es un ocio espontáneo, sino una experiencia compleja que requiere formación.

Desde esta perspectiva, el ocio se constituye en un satisfactor de necesidades, en relación a las culturas, tradiciones e imaginarios de las comunidades, teniendo en cuenta que una experiencia de ocio valioso nunca será igual a otra, teniendo en cuenta el grado de concientización o de iniciación de quien la realiza.

Teniendo en cuenta la evolución conceptual del ocio, y atendiendo a los fines particulares del proyecto, es clave determinar algunos conceptos que permiten determinar qué observar y cómo observar el fenómeno del ocio en la población sujeto de estudio, más aún, cuando las prácticas de ocio se convierten en un indicador de bienestar y de calidad de vida. En esta medida, autores como Stebbins (2008), categoriza el ocio en dos tipos: El ocio serio y el ocio casual. El primero, el autor lo define como una “búsqueda sistemática de una actividad amateur, de voluntariado o un hobby, cuya naturaleza le llene al participante y éste la encuentre suficientemente sustancial e interesante como para encontrar en ella una carrera centrada en adquirir y expresar la combinación de habilidades, conocimientos y experiencia específicas de la actividad”, mientras que el segundo lo expone como aquella “actividad inmediata e intrínsecamente gratificante, de sensaciones placenteras relativamente efímeras y que requiere poca o ninguna formación específica para disfrutar de ella” (Stebbins, 2010).

Desde estas ideas, el ocio casual se expresa como aquellas actividades que generan una satisfacción inmediata, de corta duración y prácticamente no requiere un entrenamiento o formación específica para su disfrute o desarrollo; mientras que el ocio serio se podría entender como algo sistemático, de satisfacción profunda, cuyas actividades requieren formación o entrenamiento para su desarrollo, buscando en si una combinación de habilidades y conocimientos para su satisfacción.

Una tercera categoría de análisis que se tiene en cuenta para el desarrollo de esta investigación, es la de ocio digital, entendiendo este como “todas aquellas experiencias que se entrelazan con las posibilidades que oferta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, caso de diferentes herramientas, soportes y dispositivos tecnológicos [...] que contribuyan a continuar las relaciones sociales mediante intercambios recíprocos de comunicación” (Alonso R., referenciado por Muriel, D., & del Valle, R. S. S, 2018). Desde esta idea, se considera clave poder comprender, desde una conceptualización básica, el ocio desde lo virtual que vivencia la población sujeto de estudio, toda vez que su particularidades están permeadas por un sinnúmero de elementos digitales tanto en su proceso educativo como en lo laboral.

En este sentido, teniendo en cuenta que el ocio contribuye directamente al desarrollo integral de las personas, así como se ha expresado previamente, es importante considerar que las realidades socio-económicas han cambiado el modo de actuar y pensar desde y para el ocio, más aún cuando la gran mayoría de la población sujeto de estudio ha nacido en plena revolución digital, lo que impacta en la cotidianidad y la vivencia del ocio (Alonso R., en: Muriel, D., & del Valle, R. S. S, 2018), lo que en definitiva lleva a pensar que la experiencia y la comprensión del ocio trascienden desde el ocio digital.

Teniendo en cuenta el contexto de desarrollo del proyecto, es importante relacionar conceptualmente la educación en la modalidad a Distancia. Aquí es clave decir que este concepto ha tenido diversos acercamientos temáticos, puntualmente, para este proyecto, se toman las ideas de Flores Barrios, L., Álvarez Velázquez, E., Cruz Luis, E., & Olivera Gómez, D. (2017) quien plantea que la educación a distancia “es el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre mediante la interacción de instructores y estudiantes entre los cuales existe una separación de espacio y/o de tiempo” (p. 31). Esta idea lleva a pensar que el aprendizaje autónomo del estudiante debe estar influenciado por las diferentes organizaciones y orientaciones de los profesores e institución educativa en la cual adelanta su proceso formativo, es decir, el estudio que adelanta el estudiante, el estudiante controla voluntariamente su proceso formativo, al igual que la comunicación sincrónica y asincrónica con el profesor.

En relación con lo expuesto, el mismo autor plantea que en la actualidad, la formación bajo modalidad a distancia ha venido redimensionando, en el sentido de estar en articulación con las TIC; al respecto, Flores et.al. (2017, p. 31), afirma que, para equilibrar la distancia entre estudiante y docente, es importante el uso de herramientas tecnológicas y virtuales. Complementario a este planteamiento, se entiende que la educación virtual se articula efectivamente con la educación a distancia, en el sentido de “facilitar un entorno de aprendizaje a partir del uso de un software específico denominados genéricamente plataformas de formación virtual, al igual que diferentes grupos de entornos de formación según la finalidad de los mismos” (Flores et.al., 2017, p. 32).

Materiales y métodos

El proceso indagatorio adelantado hasta el momento se suscribe en un enfoque de investigación cuantitativa, toda vez que los resultados preliminares obtenidos hasta el momento se enmarcan en la recolección y análisis de datos derivados de la aplicación de un instrumento de medición tipo cuestionario en aras de abordar una situación específica (Ñaupas, Valdivia, Palacios & Romero, 2018, p. 140), en este caso particular, se aborda el trabajo con estudiantes universitarios cuya particularidad es que trabajan y estudian de manera simultánea en una modalidad a distancia. Así mismo, el estudio se plantea desde un diseño no experimental (Ñaupas, et.al, 2018), donde se aplicó el instrumento una sola vez en el tiempo para analizar el comportamiento de los diferentes ítems a evaluar en una población específica.

La población fueron los estudiantes matriculados activos, en los diferentes programas académicos de pregrado de Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto, sede Virtual y a Distancia, sin distinción de género o edad, según registros de la oficina de control académico vigentes. Fueron tenidos en cuenta todos los estudiantes de ambos géneros, con edades entre los 18 a 60 años, que se encuentren en el momento del estudio matriculados en cualquier programa de pregrado en la modalidad mencionada.

El instrumento de recolección de información parte de la revisión, análisis y adaptación de los escalamientos elaborados en los estudios de Formiga, N. S., Ayroza, I. & Días, L. (2005), Hernández, A. (2001), Martínez-Rodríguez, S., Iraurgi, I., Gómez-Marroquín, I., Carrasco, M., Ortiz-Marqués N., y Stevens, A.B. (2016), en los que se determinan y validan los ítems a evaluar, los cuales se traducen en las actividades que realizan las personas en sus tiempo de ocio, esto en relación a su grado de satisfacción, desarrollo y bienestar, en esta medida, se realizaron dos pilotajes en aras de consolidar las preguntas para el cuestionario y escalamiento del instrumento.

En este sentido, el cuestionario estructurado busco indagar por los siguientes aspectos: Información sociodemográfica, información de tiempo de trabajo y estudio, teniendo preguntas abiertas y cerradas; información de actividades de ocio (Formiga, N. S., Ayroza, I. & Días, L., 2005; Hernández, A, 2001) manejando una escala Likert en relación con las prácticas de actividades de ocio, utilizando los valores de 0 = Nunca y 5 = siempre; e información de satisfacción con el ocio, en donde la medición se da 0 = Nada, 1 = Regular, 2 = Mucho. (Martínez-Rodríguez, S., Iraurgi, I., Gómez-Marroquín, I., Carrasco, M., Ortiz-Marqués N., y Stevens, A.B., 2016).

Resultados y discusiones

Los resultados preliminares que se muestran a continuación, se clasifican según las categorías de ocio serio, ocio casual, ocio digital y la satisfacción del ocio en términos de tiempo.

Respecto del ocio serio se tiene que Hacer deporte e ir a Ir a espectáculos, teatro, etc., tienen el promedio más bajo y el más alto respectivamente; mientras que actividades como Leer libros, Visitar familiares e ir a la iglesia, tienen promedios intermedios ubicándose en el quintil 3. Por último, Leer revistas, Hacer manualidades y Leer periódicos, tienen un promedio bajo ubicándose en el quintil 2, lo cual se puede observar en la figura 1.

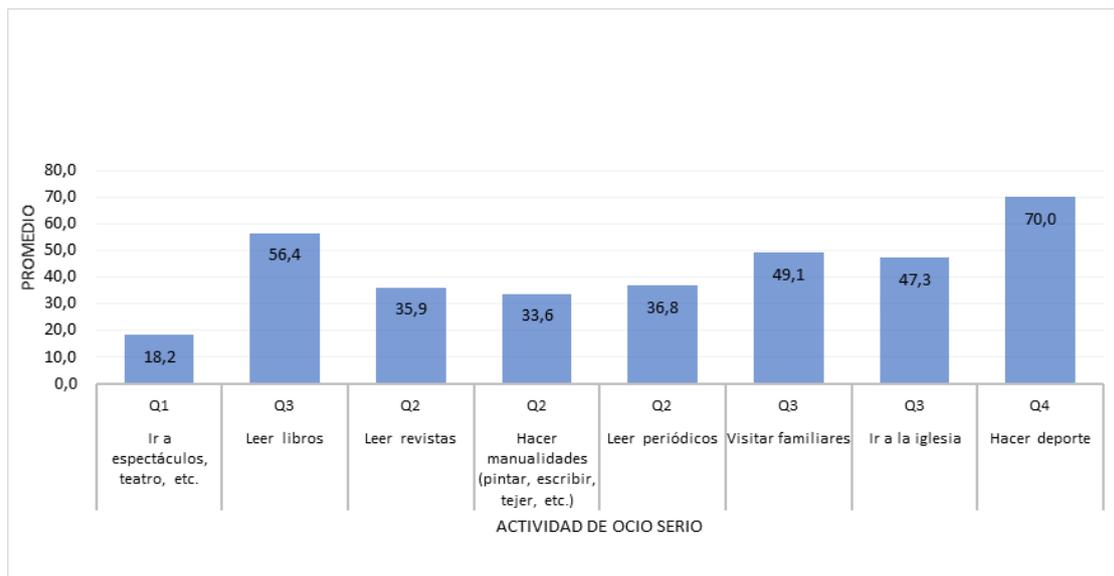


Figura 1: Resultados preliminares en categoría Ocio Serio.

Nota fuente: Elaboración propia.

Respecto del ocio casual se tiene que Participar en marchas para acabar con los problemas ambiental, social y político e Ir al parque, son las actividades de menor y mayor recurrencia respectivamente. Las actividades como Comprar ropa, Hacer pequeñas charlas, contar chistes, cuentos, etc., Mirar películas de video, Ver programas de televisión, y Conducir automóvil o moto; presentan un nivel medio de recurrencia ubicándose en el quintil 3. Por último, las actividades como Ir a bares o restaurantes, Conocer a alguien, Ir a cine, Ir a piscina, e Ir de paseo fuera de la ciudad; presentan recurrencias bajas ubicándose en el quintil 2, lo cual se puede observar en la figura 2. (Ver figura 2)

El ocio digital, de acuerdo a la figura 3, presenta a las actividades de Juegos de azar on-line y Redes sociales virtuales, como las de menor y mayor recurrencia respectivamente. Entre tanto, Música on-line, Televisión digital, Lecturas on-line, tienen son actividades que realizan regularmente ubicándose en el quintil 3, mientras que Video juegos on-line, Cine 3D-4D, Compras por internet, Blogs y Wikis; tiene una recurrencia menor ubicándose en el quintil 2. (Ver figura 3)

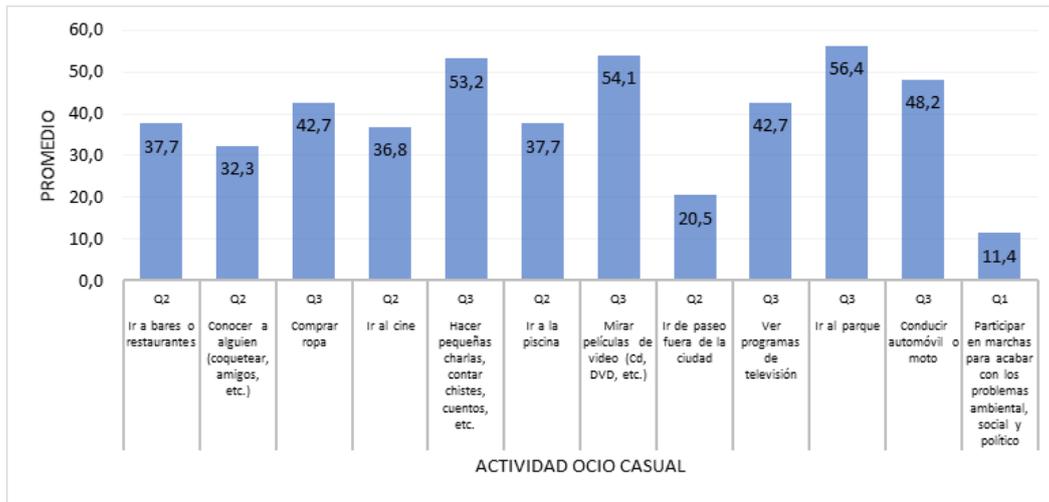


Figura 2: Resultados preliminares en categoría Ocio Casual.

Nota fuente: Elaboración propia.

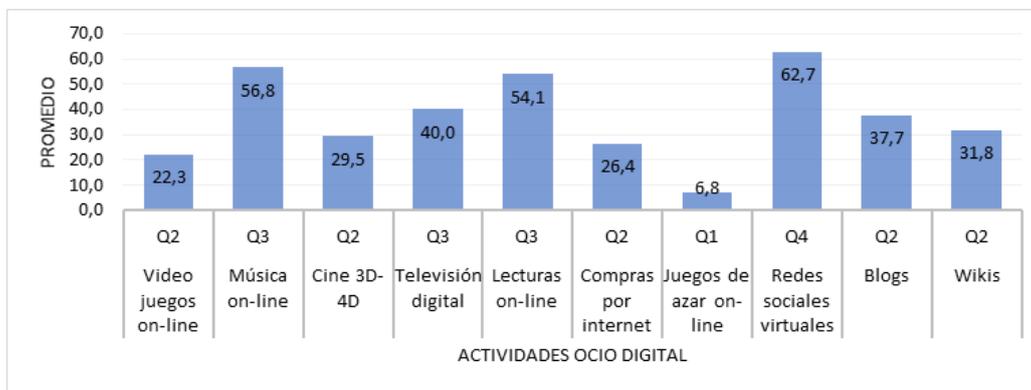


Figura 3: Resultados preliminares en categoría Ocio Digital.

Nota fuente: Elaboración propia.

La satisfacción con el tiempo tiene un comportamiento con una tendencia central entre las diferentes actividades, a diferencia de las categorías anteriores en las que se ven diferencias significativas entre actividades. Así, Ir a misa o reuniones en su asociación y Practicar sus hobbies o aficiones, son las actividades con menor y mayor recurrencia respectivamente. Las demás actividades, Hacer cosas con las que ha disfrutado; Estar tranquilo, a solas; Ir a misa o reuniones en su asociación; Salir a comer o cenar fuera o para otras actividades sociales; Divertirse con otras personas; Visitar a su familia o amigos; presentan un nivel de satisfacción medio, ubicándose en el quintil 3, observándose esta recurrencia en la figura 4.



Figura 4: Resultados preliminares con relación a la satisfacción con el tiempo de ocio.

Nota fuente: Elaboración propia.

A partir de esto, se evidencia que el ocio serio presenta un promedio de 43,4%, ubicándose en el quintil 3; el ocio casual 39,5% ubicándose en el quintil 2; el ocio digital 36,8% ubicándose en el quintil 2; y la satisfacción en cuanto a los tiempos de ocio presenta un 35,8%, ubicándose en el quintil 2. De aquí se tiene que el ocio serio es el de más recurrencia, mientras que el ocio digital tiene la menor recurrencia para las actividades consultadas.

Estos resultados preliminares, muestran comportamientos diferentes en las categorías, por ejemplo, en el pilotaje 3 el promedio de satisfacción general es de 70,3%; el cual fue realizado con 63 estudiantes de tres programas de pregrado; de la misma forma, los promedios para las demás categorías tienen un índice mayor en los pilotajes anteriores. Esta variación implica que no se presenten inferencias generales sobre los comportamientos de las categorías sin hacer un análisis de las poblaciones particulares, más aún, cuando en cada pilotaje se han encuestado estudiantes de un mismo programa académico.

Ahora bien, lo que sí es recurrente en los diferentes pilotajes es el comportamiento de actividades como Ir a espectáculos, teatro, etc.; Participar en marchas para acabar con los problemas ambiental, social y político; Juegos de azar on-line; las cuales presentan promedios alrededor del 10% y ubicándose en el quintil 1. Por su parte, actividades como Hacer deporte y Redes sociales virtuales, tienen recurrencias promedio alrededor del 70%, las cuales, aunque varían levemente entre pilotajes, se mantienen en los quintiles 4 y 5. Estas actividades pueden dar cuenta de las condiciones culturales, etarias, y las mismas características de los grupos poblacionales encuestados; se infiere de allí que las actividades como Ir a espectáculos, teatro, etc.; Participar en marchas para acabar con los problemas ambiental, social y político; Juegos de azar on-line, no presentan un posicionamiento cultural en la población nacional, mientras que Hacer deporte y Redes sociales virtuales, identifica a la población joven estudiantil.

Conclusiones

Las conclusiones del trabajo adelantado nos son definitivas, toda vez que los resultados dan cuenta del ejercicio de validación metodológica y del instrumento de recolección de información, centrándose en las categorías de Ocio Serio, Ocio Casual (Stebbins, 2008), Ocio Digital (Alonso R., referenciado por Muriel, D., & del Valle, R. S. S, 2018), al igual que la satisfacción con el ocio (Martínez-Rodríguez, S., Iraurgi, I., Gómez-Marroquín, I., Carrasco, M., Ortiz-Marqués N., y Stevens, A.B., 2016). Sin embargo, a pesar de ser resultados preliminares, se observa que hay una alta recurrencia hacia actividades que generan cierto bienestar a la población sujeto de estudio, actividades como la práctica deportiva y las redes sociales, ubicadas en quintiles 4 y 5, pero en las categorías de Ocio Serio y Ocio Digital respectivamente. Esto podría llevar a pensar que dichas actividades mantienen una alta aceptación y práctica en la población dadas sus particularidades de estudio y trabajo simultáneo, se podría inferir entonces que la vivencia de una actividad deportiva como Ocio Serio, y el aprovechamiento de espacios de entretenimiento como las redes sociales en el marco del Ocio Digital, se convierten en espacios que le generan descanso y diversión a las personas, un bienestar en el medio de la particularidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Desde esta perspectiva, es clave pensar que los análisis definitivos podrían tener un componente conocido como el Ocio Terapéutico, caracterizado por ser un recurso que a través del ocio supera o mejora un problema o situación que afecta de forma negativa a una persona (Rubio, 2012), en el caso particular de este proyecto, un incremento considerable de actividades laborales y académicas tanto físicas y presenciales como virtuales.

Referencias

- Aguirre, L., Duque, L., Flórez, J., Jiménez, J., Pavas, R., Zona, R. (2005). Ocio y Universidad, actividades e intereses de ocio de los estudiantes de la Universidad de Caldas. (tesis de pregrado). Recuperado de repositorio biblioteca Universidad de Caldas.
- Carreño, J., Rodríguez, A. y Uribe, J. (2014). *Recreación, Ocio y Formación*. Editorial Kinesis, Armenia.
- Centro de Evaluación UVD. (2020). Repositorio histórico ingreso y caracterización UNIMINUTO. Documento de trabajo.
- Cuenca C., M. (2014). Aproximação do ócio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), 21-41.
- Díaz V., A., & Reyes, C. G. (2017). Ocio, pereza y educación: un acercamiento a la ejercitación en el bien. *Lúdica Pedagógica*, (25).
- Flores Barrios, L., Álvarez Velázquez, E., Cruz Luis, E., & Olivera Gómez, D. (2017). La Educación A Distancia Como Alternativa Para Realizar Estudios De Posgrado En Estudiantes De La Facultad De Contaduría, Tuxpan, De La Universidad Veracruzana. *Revista De La Alta Tecnología Y Sociedad*, 9(2), 31-37.
- Formiga, N. S., Ayroza, I. & Días, L. (2005). Escala das atividades de hábitos de lazer: construção e validação em jovens. *Psic: revista da Vetor Editora*, 6(2), 71-79.
- Hernandez, A. (2001). Cuestionario para la valoración de actividades de ocio y tiempo libre. *Anuario de psicología/The UB journal of psychology*, 32(3), 67-80
- Hjalmarsson, M. (2018). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: approaches and challenges. *EarlyChildDevelopment and Care*, 1-9.
- Martínez-Rodríguez, S., Iraurgi, I., Gómez-Marroquín, I., Carrasco, M., Ortiz-Marqués N., and Stevens, A.B. (2016). Psychometric properties of the leisure time satisfaction scale in family caregivers. *Psicothema*, vol. 28 (2), 207-213
- Muriel, D., & del Valle, R. S. S. (Eds.). (2018). *Tecnología digital y nuevas formas de ocio* (Vol. 60). Universidad de Deusto.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología y diseños en investigación científica. *Cuantitativa–Cualitativa y Redacción de la Tesis*.
- Osorio C., E. (2017). consideraciones humanas de los espacio-tiempos de ocio. Recuperado de: *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2017.
- Palmero Cámara, C., Jiménez Martín, J., & Jiménez Eguizábal, A. (2015). Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles. *Revista española de pedagogía*, 5-21.
- Redhead, S. (2016). Afterword: A new digital leisure studies for theoretical times. *LeisureStudies*, 35(6), 827-834.

- Rodríguez C., A. (2015). La Ciclovía en Bogotá un espacio público de recreación y ocio: ambiente, salud y ciudadanía. *Impetus*, 9(1), 39-46.
- Rubio, I. (2012). El tiempo de ocio de los cuidadores familiares: su relación con la salud y la percepción de carga (Tesis Doctoral). Recuperada de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- Sanz Arazuri, E.; Alonso Suiz, R.A.; Sáenz de JuberaOcón, M.; Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (en prensa). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XX1*.
- Siddiquee, A., Sixsmith, J., Lawthom, R., &Haworth, J. (2016). Paid work, life-work and leisure: A study of wellbeing in the context of academic lives in higher education. *Leisure Studies*, 35(1), 36-45.
- Silk, M., Caudwell, J., & Gibson, H. (2017). Views on leisure studies: pasts, presents & future possibilities?.
- Stebbins, R. A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction
- Stebbins, R. A. (2010). Social Entrepreneurship as Work and Leisure. *LSA News letter*, 85, 30-33. Obtenido de <http://www.seriousleisure.net/uploads/8/3/3/8/8338986/reflections23.pdf>
- Valdemoros-San Emeterio, M. A. V., Arazuri, E. S., & Ponce de León, E. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Postobligatoria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (50), 99-108.
- Viñals B., A. (2016). La experiencia de e-ocio de los jóvenes. *Lúdica Pedagógica*, 1(23).

1. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Palabras clave: Gamificación; competencia socioemocional; educación; adolescentes.

R.: 26/01/21

A.: 23/04/21

P.: 01/07/21

DOI:

La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes

Gamification as a didactic proposal for the development of socio-emotional skills in adolescents.

Claudia Alejandra Morales Escareño¹
Irma María Flores Alanís¹

Resumen

La influencia de la gamificación en el ámbito educativo utiliza los elementos del juego como incentivo que proporcionan a los adolescentes la regulación de habilidades y actitudes en ambientes controlados por el docente para influir positivamente en el comportamiento del estudiante de secundaria al incrementar su motivación y favorecer la participación colaborativa.

Los retos a los que se enfrenta el profesor suelen ser más complejos debido a que los alumnos están en constante contacto con la tecnología tienen mayor interés en el aprendizaje cuando se presenta en un ambiente gamificado. Aranda y Caldera (2018) señalan que los procesos innovadores que utiliza el docente, como la gamificación, propicia no solo el desarrollo de conocimiento y habilidades, sino que también el desarrollo de competencias socioemocionales que permiten al alumno expresar los sentimientos. Por lo tanto, la aplicación de nuevas estrategias didácticas innovadoras utilizando los principios del juego, tiene como finalidad el de influir de manera positiva en el estudiante, incrementando la motivación y favoreciendo la participación (Kapp, 2012).

Este trabajo forma parte de la revisión teórica y conceptual de una disertación de doctorado que está en proceso; dicha revisión se enfoca a la exploración de las nuevas tendencias en los procesos educativos, entre ellos la gamificación y su impacto en el diseño, desarrollo e implementación de estrategias didácticas que promueven competencias en los estudiantes de secundaria, específicamente aquellas que tienen que ver con lo socioemocional en adolescentes. A manera de conclusión, se presenta el marco contextual y conceptual en la que se desarrolla dicha investigación doctoral.

Abstract

The influence of gamification in the educational field uses the elements of the game as an incentive that provide adolescents with the regulation of skills and attitudes in environments controlled by the teacher to influence the behavior of high school students in a positive way by increasing their motivation and favoring collaborative participation.

The challenges that the teacher faces are usually more complex because students are in constant contact with technology and have a greater interest in learning when it is presented in a gamified environment. Aranda and Caldera (2018) point out that the innovative processes used by the teacher, such as gamification, promote not only the development of knowledge and skills, but also the development of socio-emotional skills that allow the student to express feelings. Therefore, the application of new innovative didactic strategies using the principles of the game, aims to positively influence the student, increasing motivation and favoring participation (Kapp, 2012).

This work is part of the theoretical and conceptual review of a doctoral dissertation that is in process; This review focuses on exploring new trends in educational processes, including gamification and its impact on the design, development and implementation of teaching strategies that promote competencies in secondary school students, specifically those that have to do with socioemotional in adolescents. In conclusion, the contextual and conceptual framework in which said doctoral research is developed is presented.

Keywords

Gamification; socio-emotional competence; education; teenagers

Introducción

En la línea de investigación y generación de conocimiento, la teoría y la práctica de la enseñanza desde el plano educativo parte ante la necesidad de diseñar una propuesta didáctica gamificada para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de educación básica en Coahuila, con la finalidad de prevenir el abandono escolar y el bajo rendimiento académico (SEP, 2017; Góngora y Balán, 2007); los investigadores Ortiz, Jordán y Agredal (2018) y Lumsden et al. (2016) anticipan la influencia positiva que tiene la gamificación en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en las emociones y en los procesos de socialización que se generan en el aula para el logro e incremento de la capacidad para resolver problemas socioemocionales en adolescentes.

El sistema educativo en México otorga al docente la capacidad de integrar procesos pedagógicos y metodológicos en la enseñanza áulica (SEP, 2017), esto da pie al empleo de herramientas tecnológicas como apoyo a actividades gamificadas, que crean oportunidades únicas al innovar ambientes de aprendizaje escolares para el empoderamiento de competencias emocionales en adolescentes. Dicho de otro modo, la UNESCO (2019) propone la pedagogía innovadora, como los juegos, las sesiones interactivas y las situaciones de la vida real, a modo de elementos fundamentales que sirven de prueba para determinar las capacidades de aprendizaje centradas en las competencias que los educandos pueden adquirir.

La Constitución Política otorga el derecho a la educación para todos los mexicanos y mexicanas y entre sus características principales está el artículo Tercero Constitucional donde se menciona que la educación en los niños, niñas y

adolescentes es imprescindible el desarrollo integral y armónico con la finalidad de potenciar el aprendizaje positivo y constructivista (DOF, 2019). Dicho lo anterior, las reformas educativas en México estén encaminadas a la integración del estudiante en la sociedad, sin embargo, de acuerdo con la evaluación internacional de PISA en el 2015 la realidad del contexto escolar dista mucho de ser la ideal (OECD, 2015). Debido a estas carencias, existen numerosas recomendaciones para que el docente no solo se centre en lo cognitivo, sino que también en el desarrollo de contenidos para afianzar las competencias socioemocionales desde la intención pedagógica con la finalidad de influir positivamente en la conducta psicológica y social del alumno (Kapp, 2012). La educación integral es una premisa para cultivar en los jóvenes la convicción, la motivación y la capacidad necesaria para contribuir al logro de desarrollo personal en una sociedad más incluyente, responsable, capaz de ejercer y defender sus derechos para mejorar su entorno social, profesional y académico (SEP, 2017, p.45,75; Repetto y Pena, 2010).

Según Oliva (2016) una educación “eficaz en el interior de un aula convierte el proceso de enseñanza en un valor social y de calidad, elaborados por docentes para contribuir al conocimiento y el desarrollo de competencias” (p.30). En cuanto a esto, Paredes (2018), dice que Rubington & Weinberg enuncian una problemática social basada en “la existencia alegada de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas que están de acuerdo en que es necesario actuar para cambiar la situación”, esto se produce “cuando un grupo influyente percibe una condición social que amenaza sus valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva” (Sullivan, Thompson, Wright, Gross & Spady, 1980, p.103).

La problemática social en el contexto educativo mexicano conlleva la articulación de orientaciones y valores como un instrumento para funcionar en sociedad, de esta manera la dificultad de la integración de los adolescentes a una estructura social donde la trayectoria formativa se ve trunca por la disfunción familiar, la violencia escolar, la depresión, la baja autoestima provocando la inestabilidad emocional para continuar con sus estudios o se muestran con un bajo rendimiento académico (PLANEA, 2019).

Lo anterior evidencia la necesidad de generar una propuesta didáctica gamificada para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. Por lo tanto, se busca el impacto social, cultural y educativo desde la planeación de la gamificación que permita gestionar las competencias socioemocionales para la inclusión de los adolescentes en los diversos contextos sociales en donde se desenvuelven.

Entre las investigaciones más significativas sobre el tema en el ámbito educativo, se observa que tiene cada vez más presencia el uso de herramientas que impliquen el juego y la tecnología para incitar a los estudiantes a participar de manera comprometida en la vinculación de la enseñanza y el aprendizaje (Prieto, 2020).

De acuerdo con Valda y Arteaga (2015) la gamificación emplea técnicas y dinámicas de juego que incentivan, inspiran e involucran al alumno a participar en las actividades propuestas por el docente para mantener la interacción entre el docente-alumno y entre iguales, alumno-alumno, y aluden que el concepto de gamificación está de moda en el ambiente educativo desde hace más de una década al impulsar en los estudiantes la toma de acciones deliberadas y de una manera predecible a través del juego. Para Harris (1968 p. 476) el movimiento que genera el juego es parte del aprendizaje activo que da respuesta a un sistema de comunicación dinámico el cual conlleva una gran necesidad de organización, competición e impulso y las divide en la supervivencia útil e inútil, donde tanto los hechos biosociales y culturales tienen una gran gama de utilidad para la humanidad, por ejemplo, los juegos populares tradicionales mismos

que muchos de ellos aún siguen vigentes, debido a que emplean el movimiento cinético recreativo que da placer, satisfacción, diversión y alegría, creando un sistema de emociones positivas en el individuo, por lo tanto, su influencia en la precepción de la gamificación el área educativa se enriquece con los métodos de comunicación y socialización.

Por otro lado, Lozada y Betancur (2017) conceptualizan la gamificación como el uso de la mecánica del juego, así como su dinámica para promover comportamientos deseados. Los autores Lee y Hammer (2011) explican que la gamificación abarca dos problemas en la educación, la motivación y el compromiso, estos implican tres áreas de oportunidad para su aplicación: la primera abarca lo cognoscitivo, es decir, donde se plantea el objetivo y la recompensa, que incluye las reglas del juego, la exploración activa y el descubrimiento guiado (las cuales son estrategias didácticas aplicadas en la pedagogía); la segunda área de oportunidad propuesta es la competencia emocional, misma que involucra sentimientos que evocan toda una gama de emociones tanto positivas como negativas, de logro y fracaso, de orgullo y temor; la tercera es la competencia social, donde el individuo a través del juego desempeña diversos roles, papeles e identidades que le permiten tomar decisiones con resultados favorables para sí mismo y el de su equipo.

Por otro lado, la reflexión sobre el concepto de competencia, Sánchez (2015), enfatiza que, “el desarrollo de habilidades y destrezas, es la capacidad de resolución de conflictos”, por esta razón, la toma de decisiones desarrolla actitudes útiles para la convivencia como la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia, así como el aumento de la autoestima y la motivación de los estudiantes; su influencia en los sentimientos apoya la estructura de adaptación en un sistema de personalidad denominado actitudes-valores que tienen lugar a una motivación más profunda cuando se les integra en un sistema social y de colectividad. Esta estructura social dentro del aula se intensifica cuando el alumno es parte de la clase y se observan las competencias socioemocionales que el permiten al individuo ser parte de un grupo integrado, por lo que Beltrán, Rivera, & Maldonado (2018) aluden a la concepción de Parsons como un acuerdo dinámico del proceso social interiorizado por el individuo donde la motivación para participar en actividades gratificantes, como lo es la gamificación, donde el concepto de juego es el incentivo que involucran la motivación: extrínseca (incentivo externo) e intrínseca (satisfacción personal).

Cabe mencionar, que, a partir del 2018, la Secretaría de Educación Pública en México añadió la competencia socioemocional como parte de los planes y programas de estudio (SEP, 2018). Sobre este punto, el filósofo Comte (1984) fundador del positivismo, se basa en la reorganización intelectual, moral y política de orden social para la reconstrucción de la humanidad la cual es necesaria como una base racional de la conducta. Entonces, ¿qué se entiende por competencia socioemocional? Según Rendón (2011) dice que toda competencia que pone en acción de forma integrada el saber ser, saber conocer y el saber hacer en diversas interacciones, ámbitos, contextos sociales y escolares desarrolla la competencia socioemocional misma que es multidireccional en las áreas cognoscitiva, actitudinal y conductual y su aplicación en el campo educativo involucra: incertidumbre, identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas, integrando valores, conocimientos, habilidades sociales y emocionales que movilizan la actuación (p. 240). Hoy en día se considera que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo, entonces, la idea de la enseñanza como una práctica emocional en la que intervienen ambos procesos es aceptada por investigadores y educadores (Hargreaves, 1998); por otro lado, históricamente la conceptualización de competencia y su uso en la educación

es expuesta por Dewey, (1897 citado por Restrepo, 2013) vincula la teoría de la metodología y la didáctica, con la práctica al basar el aprendizaje en la experiencia, esto significa la comprobación del pensamiento como medio de la acción si se requiere convertirlo en conocimiento.

Para tal efecto, Torres (2010), contrasta el área pedagógica y didáctica de la educación, como formas de construcción del conocimiento, pero es comprensivo, sistemático, flexible y humanista, pero también, señala que una enseñanza monótona, desmotiva y hace que el estudiante pierda el interés por las concepciones epistemológicas o cognoscitivas cuando se reflexionan a través de la metacognición, entonces “es necesario que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos, dicho de otro modo, con entornos educativos que les permitan exponer sus habilidades de pensamiento y demostrar su capacidad de aprender” (p.135). De manera similar, Harris (1968) manifiesta que el hombre goza de la capacidad intelectual, moral y el temperamento innato que lo hace un ser único, por lo tanto, la preparación del personal docente en servicio cuando hace uso de la correcta aplicación de estrategias innovadoras para incentivar al educando deberá estar unificada a una serie de técnicas reflexivas que permitan constantemente revisar las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y las diferencias individuales (citado por Paz, 2014).

Por lo tanto, la tecnología ha revolucionado el tema de la gamificación como novedoso, creativo, dinámico, especialmente cuando está adaptado a la enseñanza y el aprendizaje por el docente, quien funge como tutor y mediador de objetivos de logro en contextos educativos encaminados hacia la creación de conocimientos científicos que son de interés para los educadores (Travers, 1979, p. 19; Ortega, 2008; Coll y Monereo, Eds., 2008).

Marco Teórico

Entre los hallazgos más significativos sobre la gamificación y las habilidades socioemocionales aplicadas en el ámbito educativo, indican que la investigación educativa es una actividad encaminada hacia la creación de conocimientos científicos que son de interés para los educadores (Travers, 1979 p. 19). Delors (1996) en su discurso ante la UNESCO, “La educación encierra un tesoro”, puntualiza que, para enfrentar los nuevos retos del siglo XXI, existe la necesidad de establecer objetivos para una educación integral, los cuales deben estar organizados y aplicados en las actividades de los educadores basándose en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. También, la OMS (2020) señala a los proveedores de servicios educativos como los promotores del desarrollo emocional en los adolescentes cuando surjan problemas.

En la historia de la educación, los teorías de Locke (1902) dicen que los adultos pueden moldear el carácter moral e intelectual para adquirir hábitos correctos, y para adquirirlos Rousseau (1911), formuló las dimensiones del desarrollo (físicas, mentales, sociales y morales), con un programa especial que debe ser respetado y protegido; de esta manera, ambos pusieron en relieve la importancia de un ambiente idóneo para el desarrollo educativo, que requiere tareas, exámenes, normas y disciplina estricta, así mismo reconocen que los niños nacen con distintos temperamentos y preferencias que se mejoran y perfeccionan mediante el trato humano, la experiencia y la educación (citados por Meece, 1997; 18-19).

En contra parte, Dewey (1952) centra la educación orientada al estudiante, desde el punto de partida, el centro y el final; su enfoque pedagógico está basado en los intereses del individuo como centro de experiencias de aprendizaje, quien debe de ser tratado como un ser íntegro y único. De acuerdo con este pensamiento, Zepeda, & Abascal, & López (2016), dicen que se puede aprovechar la mecánica de aprendizaje para que el docente integre metodologías que incentiven al estudiante de secundaria a captar temas, actividades, ejercicios, etc. de una manera versátil, dinámica, divertida y emocionante.

Esto conlleva retos para lograr la hermenéutica del adolescente, y es necesario detectar las teorías que abordan el tema desde el punto de vista científico sobre todo, en las ideas de Sigmund Freud (citado por Shaffer, 2002; 41), cuando dice que el ser humano es dirigido por motivos y conflictos de los cuales gran parte de su vida es inconsciente y la personalidad del individuo está formada por experiencias tempranas; estas etapas del desarrollo humano que los padres manipulan, determinan los impulsos instintivos manifiestos en los rasgos del pupilo.

Entonces, para cambiar el pensamiento de un adolescente, según Piaget (1986) en la corriente operacional-formal, abre el camino para pensar sobre lo que es posible en la vida de uno, en la formación de una identidad estable y lograr una comprensión mucho más rica desde la perspectiva de la experiencia y el comportamiento. Tal como indica Elkind (1988), en la teoría de la audiencia imaginaria, el desarrollo del carácter emocional, es una forma de egocentrismo adolescente que implica confundir los pensamientos con alternativas hipotéticas a la realidad y puede empezar a cuestionarse todo, siendo esto el paso para que aumenten las inconsistencias lógicas, los defectos, que esto a su vez provoca sentimientos de frustración, rebeldía, enfados, de esto se desprende la teoría del pensamiento formal de Piaget, que causa como resultado, el vacío intergeneracional, por la ausencia de la niñez (citado por Schwier, 2008 p. 110; Shaffer, 2002). Respecto a esto la OMS (2020), la familia y la comunidad escolar representan un apoyo fundamental para adquirir toda una serie de competencias importantes que les permitirán ayudarles a hacer frente a las presiones que experimentan durante esta transición de la infancia hacia la edad adulta.

En cuanto al ámbito del desarrollo de las competencias socioemocionales tiene su aplicación en relaciones sanas, según Goleman (2006), estamos diseñados para conectar con los demás, estos circuitos sociales se activan en cualquier encuentro, sin importar donde se localice el individuo, ya sea en el aula, en el dormitorio, en la sala o habitación, de tal manera que la inteligencia social del cerebro se pone en marcha cuando se enfrenta a situaciones estresantes y complejas donde es esencial la supervivencia y claramente aporta en la madurez los hábitos mentales y de conducta, mismas que se relacionan con los valores (Argudín, 2015). Por ejemplo, Rendón (2015), afirma que, en la enseñanza de las competencias socioemocionales y estilos de enseñanza en la educación, si se focalizan en el desarrollo de habilidades sociales, la inteligencia emocional ligada al desempeño académico, comunicación, valores y la convivencia, tienen proyección en los diversos contextos pedagógicos entre alumnos y docentes.

Por otro lado, el psicólogo Edward Thorndike (citado por Goleman, 2006) menciona que cuando se establece un vínculo con otras personas, es un arma de doble filo, porque las relaciones positivas tienen un impacto benéfico en la salud del individuo; las tóxicas terminan envenenando el cuerpo lentamente; por estas razones se define la inteligencia social en 1920 como la capacidad de comprender y manejar a los hombres y las mujeres. Esto concuerda con la regulación emocional de Eisenberg, et al. (2004; 2000) entendida cómo la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier aspecto de una respuesta emocional, incluyendo la experiencia y el comportamiento

expresivo, por lo que al llevarla a la práctica educativa, según Rueda, Cabello, Filella y Ros (2017) implica enfatizar la necesidad de mejorar la convivencia escolar para optimizar el bienestar personal de los jóvenes y adolescentes en ambientes favorables para la regulación emocional de conflictos entre iguales (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009).

Este análisis idealiza el empleo de metodologías innovadoras en el diseño de propuestas didácticas gamificadas en ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes, en tanto, los puntos mencionados por Piaget, Freud, Dewey, Gross, Thompson, Filella y Goleman, quienes incluyen la promoción de comportamientos específicos con connotación positiva en los estudiantes (citados por Kapp, 2012) también tuvieron como objetivo potenciar el autocontrol emocional, desarrollar habilidades sociales, fortalecer el pensamiento crítico, fomentar la cooperación y la autorregulación (Muñoz, Herrero y García, 2018).

La gamificación en su raíz “game”, juego, y los afijos “i-fica-ción” indica un proceso, es decir, hacer, convertir en, producir, o la puesta en juego, en la transformación de actividades orientadas a la recreación (Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017). La gamificación, originalmente fue diseñada para el sector empresarial como sistema motivador en el área de ventas y marketing, es de carácter antropológico y didáctico, el componente principal, el juego es inherente a la naturaleza humana, debido a que desde la niñez es parte del esparcimiento y diversión (Gómez, 2015; Teixes, 2015; Bantulá, 2004).

Ardila-Muñoz (2019), en su cuadro de matriz, sintetiza las macroestructuras construidas con el análisis discursivo para categorizar la gamificación (p. 79).

Matriz analítica de las macroestructuras semánticas de la categoría gamificación	
Subcategorías Síntesis de las macroestructuras	
Concepto y características de la gamificación	La gamificación adapta elementos del diseño de los juegos para ser implementados en situaciones no jugables como la educación. De esta manera, se procura crear ambientes de aprendizaje divertidos y voluntarios. La gamificación se fundamenta en influenciar el comportamiento o la actitud de las personas; en el caso de la educación, busca aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Para lograrlo, acude a la definición de reglas, tareas de seguimiento y la realimentación positiva.
Beneficios de la gamificación	La gamificación en la educación trae beneficios como un mayor control y seguimiento a las acciones que adelantan los estudiantes; las actividades evaluativas pierden su carácter punitivo; la relación enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la competitividad y la cooperación, y promueve el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por descubrimiento.
Etapas de la gamificación	Las etapas para realizar ambientes de aprendizaje gamificados se caracterizan por analizar el contexto de la población objetivo; identificar los objetivos y rutas de aprendizaje; establecer las tareas individuales y colectivas; definir las recompensas a otorgar y brindar la posibilidad de repetir actividades.

Figura 1. Macroestructuras de la gamificación.

Nota Fuente: Ardila-Muñoz (2019, p.79).

De acuerdo con la Figura 1, es preciso resaltar que el medio educativo ha adoptado la gamificación como una metodología innovadora y activa para cautivar al oyente de una manera pragmática, misma que utiliza el juego como punto de partida. Al compararla con la investigación de Ortiz, Jordán y Agredal, (2018), ellos proponen recursos didácticos en las clases para aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos, sobre todo, identificar los beneficios de ponerla en práctica a nivel intrapersonal. Otra propuesta gamificada en el diseño de ambientes de aprendizaje es la del Tecnológico de Monterrey, al categorizarlas en mecánicas, dinámicas, componentes, estéticas y emociones; también menciona que no se debe confundir con la ludicidad, los juegos

serios y el aprendizaje basado en juegos (ABJ), porque utilizan el juego como estrategia didáctica y sus componentes principales que tienen la función de motivar a través de puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación, el reconocimiento y la libertad a equivocarse (EduTrends, 2016 p. 7). En otras palabras, la aplicación de los principios y elementos propios del juego en ambientes de aprendizaje idóneos propuestos por el docente, tienen el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012; Mekler, Brühlmann, Opwis y Tuch, 2013).

¿Cuáles son los elementos principales de la gamificación? Yu-kai (2013) dice que son el descubrimiento, la incorporación, los andamios y el final de juego, su estructura principal para ganar se encuentra la motivación, la mejora de la productividad y el compromiso. En tanto, para el Tecnológico de Monterrey (EduTrends, 2016), los describe con la intención de aprovechar y aplicar los principios y elementos del juego para el desarrollo de competencias, mismas que entre ellas incluye la evaluación formativa, como se muestra en la Figura 2.

Elementos del juego	Apoyo en el Sistema de Evaluación
Retos, misiones y desafíos	Aplica conocimientos y realiza tareas específicas. (Vinculación con la praxis del área cognitiva y motriz).
Narrativa	Favorece el aprendizaje de contenido declarativo, asociación de hechos, ideas y conceptos. (Vinculación con asignaturas de español y lenguaje).
Reglas y restricciones del juego	Demuestra el área actitudinal. (Vinculación con el desarrollo de competencias socioemocionales).
Elegir entre diferentes rutas	Demuestra habilidades de liderazgo, resolución de problemas y creatividad. (Vinculación con la asignatura de geografía)
Múltiples oportunidades para realizar una tarea, múltiples vidas, puntos de restauración.	Favorece el desarrollo de resiliencia, dominio de conocimientos específicos. (Vinculación con el desarrollo de habilidades socioemocionales ante el reto, la derrota y la frustración.)
Equipos, juego de roles, batallas.	Emplea el trabajo colaborativo, resolución de problemas, liderazgo, integración. (Vinculación con Educación Física, juegos y deporte educativo).
Puntos de experiencia, niveles, barras de progreso y acceso a contenido bloqueado.	Información sobre el progreso, logros de objetivos, feedback o retroalimentación. (Vinculación con la regulación del agón).
Insignias, niveles, puntos, logros, resultados obtenidos.	Evidencia de la adquisición de habilidades y el dominio de conocimientos. (Vinculación con la evaluación)
Cuenta regresiva	Valora la eficiencia del proceso, optimización de recursos, toma de decisiones y solución de problemas

Figura 2. Aplicación de los principios y elementos del juego.

Nota Fuente: Edutrends (2016, p.13). Análisis de la vinculación propia.

En el análisis de la Figura 2, la evaluación en el campo educativo tiene principios pedagógicos donde se evidencian los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para garantizar los niveles educativos deseados (Airasian, 2002). También busca que el estudiante aprenda a organizar, estructurar y utilizar sus aprendizajes para resolver problemas con argumentos y elementos válidos para la autorregulación cognitiva, la y la metacognición (EduTrends, 2016; Lumsden, Edwards, Lawrence, Coyle y Munafò, 2016).

Por lo tanto, la evaluación gamificada se concibe como un proceso de carácter formativo, acción permanente dentro de la enseñanza y no un momento de comprobación de lo aprendido al final del periodo; por lo que constituye la oportunidad de mejora continua, permite realimentar los aprendizajes logrados por los estudiantes e identificar

la pertinencia de las actividades (Ferrer-Planchart, Fernández, Polanco, Montero y Ferrer, 2018). La práctica de la evaluación en la educación básica por el docente asume un rol de observador y guía pedagógico para otorgar una valoración de acuerdo con el nivel de desempeño del estudiante (SEP, 2017 p.114,170; Avendaño y Avendaño, 2016).

Materiales y métodos

En la revisión del marco teórico a través de la investigación documental para el enriquecimiento del sustento bibliográfico que hacen referencia a la gamificación, competencias socioemocionales, educación, adolescentes, se conceptualiza con base en los hallazgos lo siguiente:

La gamificación es de origen anglosajón diseñada inicialmente para el área empresarial, sin embargo, ésta ha sido adoptada por diversos medios y niveles educativos como herramienta didáctica en la enseñanza; la adopción de los elementos del juego en contextos no lúdicos para motivar acciones, resolver problemáticas sociales, culturales y de desarrollo humano, influye positivamente en las habilidades de pensamiento y aprendizaje, generando así una sinergia motivante que impacta en las áreas cognitivas, emocionales y sociales cuando se interactúa como rol de jugador (Lozada y Betancur, 2017; Lee y Hammer, Zichermann y Cunningham, 2011).

Otro punto es el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales son potencialmente suscitadas por las características naturales del juego, porque transmiten una sinergia de emociones, estimuladas por códigos de valores, la socialización, el aumento de la autoestima y la motivación; así mismo, involucran sentimientos de logro, fracaso, orgullo y temor, enojo, frustración, placer y felicidad, debido al comportamiento expresivo vivenciado a través de la experiencia, el cual se intensifica en el adolescente de edad escolar, creando así la necesidad de la regulación socioemocional en los diversos contextos en donde se desenvuelve (Repetto y Pena, 2010; Bantulá, 2004; Eisenberg, 2000; Gross, 2015; Muñoz, Herrero y García, 2018).

El tercer punto es con referencia al adolescente de edad escolar, quien trata de conceptualizarse a sí mismo, debido a los cambios fisiológicos, emocionales e intelectuales que sufre, por lo cual si no se le guía favorablemente, puede alterar su autoconcepto desde la formación de la identidad, los rasgos físicos, emocionales, intelectuales, de pensamiento, de valores y al relacionarse, etc.; este periodo de crecimiento y desarrollo se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años, la pubertad es la fase más importante del ser humano por el crecimiento acelerado y los cambios abrumadores que determinan la personalidad del individuo, la cual mayormente la vive en la escuela (Meece, 1997; OMS, 2020, Carvajal y Caro, 2009).

Por último, en México, la Educación se establece en la Constitución Política como el derecho de todos los mexicanos y mexicanas, entre sus características principales está el Artículo Tercero Constitucional, en donde se resalta que la educación de los niños, niñas y adolescentes es imprescindible para el desarrollo integral y armónico; para potenciar el aprendizaje positivo y constructivista, por lo tanto, los alumnos de secundaria que atienden la escuela vivencian los cambios abruptos de la adolescencia durante su estancia escolar en donde son presa de sentimientos y emociones que deben de ser regulados por el docente en el contexto escolar. Por lo tanto, el uso de procesos metodológicos, pedagógicos y didácticos que emplee el maestro deben propiciar no solo el desarrollo de conocimiento y habilidades, sino que también potencializar y regular las

competencias socioemocionales que surgen en el alumnado al expresar sus sentimientos con una connotación positiva en el ámbito educativo; entonces hablar de educación implica enfrentar los nuevos retos del siglo XXI para que sea integral, organizada en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, mismos que deben de estar incluidos en las actividades aplicadas por los educadores (Kapp, 2012; Aranda y Caldera, 2018; SEP, 2018; 2017; Carvajal y Caro, 2009; Delors, 1996).

Resultados y discusiones

Los resultados del proceso de análisis de datos se basarán en los hallazgos de la investigadora desde la aproximación holística o sentenciosa de la temática, se contemplan diversas concepciones propias que subyacen de la investigación documental

Se idéntica a la gamificación como una nueva metodología innovadora que se emplea en multiniveles educativos para la enseñanza y el aprendizaje que se emplea en una gran diversidad de temas. También es una herramienta que sigue en expansión y cada vez es más utilizada en diversos ámbitos con fines lucrativos debido a lo productivo del uso de los elementos del juego como medio motivacional (Marín, 2015; Ortiz, Jorgan y Agredal, 2018; Beltrán, Rivera y Maldonado, 2018).

La investigadora conceptualiza la gamificación en el área educativa como un componente motivacional de la metodología didáctica de la enseñanza y el aprendizaje que utiliza los elementos del juego en ambientes no lúdicos para el cumplimiento de diversas tareas y retos, así mismo, potencializa las competencias para el desarrollo de habilidades socioemocionales y promover comportamientos deseados (Lee y Hammer, 2001; Eisenberg, 2000; Yu-kai, 2013).

Por lo tanto, para el logro del desarrollo de competencias socioemocionales implica la convivencia, las emociones, el respeto, la autoestima, la motivación con la finalidad de conectar con los demás, por lo cual implica la regulación emocional para aumentar la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier respuesta que se presente en las relaciones positivas o tóxicas en las que se involucre al individuo, debido a que influye en su pensamiento, para acusarlo o excusarlo de su comportamiento al convivir con otros en diversos contextos, por lo tanto, esto se refleja en el desempeño académico, la comunicación y hábitos que reflejan la influencia de sus sentimientos. Cabe mencionar que, a partir del 2018, la Secretaría de Educación Pública en México añadió las competencias socioemocionales como parte de los planes y programas de estudio como parte de la currícula (SEP, 2018; Goleman, 2011; Rendón, 2015; Eisenberg, et al., 2004; Rueda, Cabello, Filella, y Ros, 2017).

La investigadora conceptualiza el desarrollo de competencias socioemocionales con base en la revisión documental teórica como un proceso químico y neuronal que afecta el raciocinio del individuo en sus relaciones interpersonales, mismas que queden tener un desenlace positivo o negativo de acuerdo con la madurez emocional que se haya desarrollado al momento de la interacción (Beltrán, Rivera, & Maldonado, 2018; Sullivan, Thompson, Wright, Gross & Spady, 1980, p.103).

Esto conlleva a que un individuo de edad escolar que está irrumpiendo en la etapa de la adolescencia, denominada como especial entre las edades de 12 a 19 años, porque hace frente a cambios abruptos que determinan la personalidad como parte de su crecimiento fisiológico, intelectual, emocional y social para llegar a la edad

adulta. Sin embargo, en los contextos escolares se establecen formas de atender a un niño en desarrollo para que logre su madurez hacia un estado de adultez al final de su edad escolar en educación básica y lograr su inclusión en la comunidad social. En tal sentido, para conceptualizar la adolescencia, la investigadora lo define como un proceso evolutivo de vida, donde un individuo se incursiona de acuerdo con las fases madurativas en donde tiene que dejar la infancia por medio de cambios biopsicosociales para convertirse en un adulto (OMS, 2020; Elkind, 1983 citado por Schwier, 2008; Kett, 1977; Freud, Piaget, Erikson citados por Meece, 1997; Carvajal y Caro, 2009).

Con respecto al tema de educación, a través de los años se han integrado diferentes perspectivas que la han conceptualizado como un campo de atracción de las ciencias humanas; hablar de ella es sin duda sinónimo de actualización y trascendencia educativa donde los beneficios que despliega son desde el goce comprensivo del campo de las ciencias, el arte, la naturaleza, el deporte y el juego como marco multidisciplinario articulado para atender las últimas tendencias del aprendizaje que se enfocan en la superación de modelos unidireccionales entre diversas disciplinas que se atienden desde la pedagogía, la metodología y la didáctica para la impartición del conocimiento de una manera, sistemática, flexible, comprensiva y humanista por el docente en entornos educativos que se habilitan para la enseñanza y el aprendizaje intelectual, moral, social y emocional. De acuerdo con la indagación sobre la educación la investigadora la conceptualiza como el conjunto de interrelaciones disciplinares que establecen distintos campos de comprensión donde ocurre la enseñanza impartida a individuos de edad escolar para habilitar el proceso aprendizaje continuo. (Marcuse; 1969; SEP, 2018, 2017; Fuentes y Collado, 2019; Torres, 2010; Colom y Rodríguez).

Conclusiones

En la documentación bibliográfica se encuentra el impacto social, cultural y educativo de la gamificación en el desarrollo de competencias socioemocionales con individuos de edad escolar desde diversos contextos, niveles escolares y sociales en donde se han gestionado proyectos educativos impulsados por la gamificación y sus métodos de aplicación.

La influencia de la gamificación con su componente principal, la motivación, actúa en el plano de la enseñanza y el aprendizaje desde la impartición del conocimiento hasta el desarrollo de competencias socioemocionales las cuales permean en la ideología generacional e invita a la reflexión de nuevas metodologías innovadoras en contextos escolares para el desarrollo de la personalidad y redirección de comportamientos desde escenarios colaborativos a través del juego.

El marco educativo es trascendental en la adopción de nuevas herramientas técnico-pedagógicas y es punta de lanza cuando implican cada vez más la tecnología, mismas que los adolescentes, por sus características de socialización claramente están expuestos hoy en día, por lo tanto, la gamificación es adoptada favorablemente por educadores para el uso de actividades innovadoras en el aula.

Esto quiere decir que, aunque los retos a los que se enfrenta el profesor suelen ser cada vez más complejos debido a que los alumnos están en constante exposición tecnológica, por lo tanto, si el educador se convierte en investigador del aprendizaje accede a una gran variedad de herramientas disponibles para que sus alumnos tengan mayor interés en la clase, en especial desde un ambiente gamificado, que de acuerdo con la investigación logra la motivación deseada.

Referencias

- Airasian, P. (2002). *Assessment in the Classroom. A concise approach. La evaluación en el salón de clases.* McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Avendaño, D., y Avendaño, V. (2016). Evaluación de las actitudes del profesorado ante la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el nivel superior. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 14-31.
- Aranda, M., y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@arnos*. 8. 41-66.
- Ardila-Muñoz, J., (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, No. 20. <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Bantulá, J. (2004) *Los juegos motrices cooperativos.* Colección Pedagogías Corporales. España: Editorial Paidotribo.
- Beltrán, A., Rivera, R. & Maldonado J. (2018). El valor de la gamificación como herramienta educativa. *Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación.* Universidad Politécnica Salesiana p. 97-110.
- Calderero, J., Aguirre, A., Castellanos, A, Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las tic. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201031409007>
- Carvajal-Carrascal, G. y Caro-Castillo, C. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3),281-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=741/74112147008>
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). (2008) *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* Madrid, España.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo.* Madrid: Alianza Editorial. 4-72. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/comte/discurso.pdf>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 46, 91-103.
- Diario Oficial de la Federación (15 de mayo, 2019) DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- EduTrends. (2016). *Gamificación.* Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Nuevo León, México. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51, 1, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, A. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652>.
- Ferrer-Planchart, S., Fernández, R., Polanco, D., Montero, M. y Ferrer, E. (2018). La Gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 165-182. <https://doi.org/10.35362/rie7813236>
- Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. Barcelona, España.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. Editorial Kairós.
- Gómez, I. (2015). Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social. *Razón y Palabra*, (90), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199538784009>
- Góngora, C., y Balán, C. (2007). Las Estrategias de Enseñanzas Lúdicas como Herramienta de la Calidad para el Mejoramiento del Rendimiento Escolar y la Equidad de los Alumnos del Nivel Medio Superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 60-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55121025009>
- Gross, J. (2015) The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions, *Psychological Inquiry*, 26:1, 130-137.
- Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts. <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.61.2.375>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835- 854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harris, M. (1968) El desarrollo de la teoría antropológica. *Historia de las teorías de la cultura. The rise of anthropological theory. A history of theories of culture*. Primera edición en español. Siglo XXI de España Editores, S.A. (135;476). https://www.sigloxxieditores.com/libro/el-desarrollo-de-la-teoria-antropologica_16984/
- Ibarrola, M. et. all. (2019). "Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas". Gobierno de México, SEP. https://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_media_superior
- Kapp, K. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias de juego para la formación y la educación*. Pfeifer.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). "Gamification in education: What, how, why bother?", *Acad. Exch. Q.*, (15)2, 146. https://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Lozano, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>

- Lozada, C. & Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática*. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31). 10.22395/rium.v16n31a5
- Lumsden, J., Edwards, E.A., Lawrence, N.S., Coyle, D. y Munafò, M.R. (2016) Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy JMIR Serious Games 4(2):e11. <https://games.jmir.org/2016/2/e11>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, (25) 111-121. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa: una alternativa para la enseñanza creativa. Digital Education Journal, Barcelona, (90)1-4. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Meece, J. (1997) Child and Adolescence Development for Educators. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Mekler, E., Brühlmann, F., Opwis., K. y Touch, A. (2013). Do Points, Levels & Leaderboards Harm Intrinsic Motivation? An Empirical Analysis of Common Gamification Elements. In: Proceedings of the First International Conference on Gameful Design. Research, and Applications. Presented at: Gamification; October 02-04, 2013; Stratford, ON, Canada p. 66-73. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2583008.2583017>
- Muñoz, L., Herrero, R., & García, C. (2018). El kahoot como medio educativo para el aprendizaje de destrezas sociales y gestión emocional en el alumnado de Educación Superior. Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universidad Politécnica Salesiana, p.425-437 https://www.researchgate.net/profile/Angel_TorresToukoumidis/publication/328031316_Gamificacion_en_IberoamericaExperiencias_desde_la_comunicacion_y_la_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-lacomunicacion
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y Reflexión, 44(0), 1–19. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Organización Mundial de la Salud (2020). Desarrollo en la adolescencia. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ortega, J. (2008). Formación docente y uso escolar de las TIC. Boletín de Educación, 1(39), 28-36.
- Ortiz., A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e Pesqui, 44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29858802073>
- Paredes, G. (2018). Los serious games como herramientas educo-informativas para el diseño de la conciencia social. Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universidad Politécnica Salesiana, 303-329.

- Pascuas, Y., Vargas, E. y Muñoz, J. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa* (México, DF), 17(75), 63-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300063&lng=es&tlng=es.
- Paz, C. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante, España.
- PLANEA (2019) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2019 Tercero de Secundaria. <http://www.planea.sep.gob.mx/>
- OECD (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015-Resultados, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740778009>
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55119084006>
- Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 14-23. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16970/14694>
- Ruffino, P. (2014). From Engagement to Life or: How to Do Things with Gamification? En M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape. *Rethinking Gamification*, 47-68. Lüneburg, Germany: Meson Press
- Rueda, P., Cabello, E., Filella, G., y Ros, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4315>
- Sánchez, J. (2015). Gamificación. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15.
- Schwier, J. (2008). Games and Contradiction of Childhood. *Ágora para la EF y el Deporte*, (6)2008, p. 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573825.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. pp. 15, 22-25, 29-31; 169-171.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Educar para la libertad y la creatividad. Modelo educativo para la educación obligatoria. México. p. 75
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. pp. 15, 22-25, 29-31; 45, 120, 169-171

- Shaffer, D. (2002). Capítulo 2. Teorías clásicas del desarrollo social y de la personalidad. Desarrollo social y de la personalidad (pp. 41-45, 60-65). México: Thomson, 2002. <http://opendata.dspace.ceu.es/handle/10637/2171>
- Sullivan, T., Thompson, K., Wright, R., Gross, F., & Spady, D. (1980). Social problems: Divergent perspectives. Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Teixes, F. (2015). Gamificación: Fundamentos y aplicaciones. Volúmen 7 de UOC Business School. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Travers, R. (1979). Introducción a la investigación educacional. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. Revista Electrónica Educare, 14(1), 131-142. <http://doi.org/10.15359/ree.14-1.11> Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1515>
- UNESCO (1998) El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas N°34 Estudios y documentos de Educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- UNESCO (2019). Las TIC en la educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO (2019). Cuando la neurociencia y la IA confluyen: ¿Qué nos reserva el futuro del aprendizaje? Entrevista a la Dra. Nandini Chatterjee Singh. <https://es.unesco.org/news/cuando-neurociencia-y-ia-confluyen-que-nos-reserva-futuro-del-aprendizaje>
- Valda, F., y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 9(9), 65-80. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000100006&lng=es&tlng=es.
- Yu-kai, C. (2013). Gamification Design: 4 Phases of a Player's Journey. <http://yukaichou.com/gamification-examples/experience-phases-game/>
- Zepeda, S., & Abascal, R., & López, E. (2016). Integración de Gamificación y Aprendizaje Activo en el Aula. Ra Ximhai, 12 (6), 315-325.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada: O

1. Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Palabras clave: Material, Didáctico, Alumnos, Docentes, Aprendizaje.

R.: 26/01/21
A.: 23/04/21
P.: 01/07/21

DOI:

Material didáctico y su correcta utilización en la asignatura de matemáticas.

Didactic material and its correct use in the academic subject Math.

María Guadalupe Hernández Grimaldo¹

Resumen

La investigación que tiene por nombre “Material didáctico y su correcta utilización en la asignatura de matemáticas”, se llevó a cabo un mediante estudio con base en diez profesores de la materia de matemáticas que ejercen en diversos niveles educativos, y analizó qué tan ventajoso resulta el utilizar material didáctico y su forma correcta de emplearlo así como de seleccionarlo.

El objetivo es: plantear la transcendencia de la correcta selección de material didáctico para beneficio de los alumnos en su proceso de aprendizaje, ya que el utilizar el material didáctico puede ayudar e incentivar a los educandos, como lo mencionan los autores Condemarín, Medina, Mitrovich, y Venegas (2002) “la presencia de materiales didácticos en el aula ejerce influencias positivas en la construcción de aprendizajes en el proceso de enseñanza en el alumno”.

En cuanto el alcance, es un estudio descriptivo-exploratorio, se seleccionaron una serie de preguntas y se midieron los resultados que se tienen a través de las respuestas de los cuestionados. Como docentes es imprescindible el realizar una buena clase y esta debe ir acompañada de atractivos visuales, kinestésicos y/o auditivos, los cuales irán en función del tipo de alumno.

Abstract

This research, which name is “Didactic material and its correct use in the academic subject Math”, carried out a study on ten Math teachers working in different educational levels and analyzed how advantageous it would be to use didactic material and its correct use, as well as the way it is selected.

The objective is to establish the transcendence of the correct selection of didactic material for the student’s benefit in their learning process, since using didactic material can help and motivate the learners, as it is said by the authors Condermarin, Medina, Mitrovich, and Venegas (2002): “Presence of didactic material in the classroom produces positive influences in the construction of learnings in the student’s teaching process.

Regarding the scope, it is descriptive-exploratory, a set of questions were selected and the obtained answers were measured. As teachers, it is important to offer good lessons and they must be realized with visual, auditive and/or kinesthetic, according to the type of learner.

Keywords

Didactic material, Students, Teachers, Learning

Introducción

Los estudiantes tiene el derecho a recibir educación, así lo sustenta el Artículo Tercero constitucional de nuestro país (México), dicha educación debe ser de calidad, en esto los docentes tenemos gran responsabilidad, ya que somos quienes estamos día a día con los alumnos en el aula impartiendo clases, es por ello que además de estar lo suficientemente preparados, es nuestro compromiso realizar clases que atraigan su atención, y una forma de hacerlo es utilizando material didáctico.

“Material didáctico y su correcta utilización en la asignatura de matemáticas”, es una investigación la cual para llevarla a cabo se realizó un cuestionario que constaba de nueve preguntas y se envió para su contestación a diez docentes de la materia de matemáticas, dicho cuestionario se ejecutó virtualmente, en él se les preguntaba a cerca de su ultimo grado de estudios, en qué nivel laboran, cuántos grupos atiende, con qué frecuencia utiliza el material didáctico en sus clases, qué tipo de material utiliza en sus clases, cuál es la función más importante que tiene los materiales didácticos ya que generan el interés de los estudiantes, en que se basan para seleccionar el material didáctico a utilizar, dónde utilizan los materiales didácticos y cuáles son las dos características que toma en cuenta en los materiales didácticos.

En cuanto se obtuvo la respuesta de los maestros se efectuó un análisis con base en fundamentación teórica, para ello cada una de las preguntas fueron seleccionadas previamente de acuerdo a diversos autores y su postura.

Se eligió una muestra probabilística, ésta se caracterizó como un subgrupo de toda la población que cumpliera con las condiciones de ser: docentes de matemáticas y trabajar en diferentes niveles educativos. Se definió, también, con base en el enfoque y alcances de la investigación, los objetivos del estudio y el diseño.

El enfoque de este estudio es una investigación cuantitativa-experimental, porque se midieron los resultados de las respuestas a las preguntas apoyándose de la estadística, de esta manera se ejerció un análisis que brindó resultados y conclusiones de la investigación en cuestión, la cual tiene como objetivo el beneficiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje mediante el uso de material didáctico en las clases.

Una conclusión de gran importancia, y que además es el objetivo de esta investigación es que los docentes realicen material didáctico para el tratamiento de sus clases, que sea de calidad y esté adherido al estilo de aprendizaje de los educandos, para con ello provocar motivación hacia el estudio.

Marco teórico, materiales y métodos

Ogalde Careaga (2008) Menciona que el material didáctico son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores (pág. 19).

Condemarín, Medina, Mitrovich, y Venegas (2002) “confirman que la presencia de materiales didácticos en el aula ejerce influencias positivas en la construcción de aprendizajes en el proceso de enseñanza en el alumno”.

Pernilla Andersson (2011) Afirma que el material didáctico es de suma importancia dentro del aula pues influye en el proceso de enseñanza aprendizaje, si el docente elabora materiales de calidad los estudiantes tendrán una actitud positiva frente a la educación, los materiales educativos posibilitarán que el alumno construya su aprendizaje y manifieste aceptación y gusto por el aprendizaje.

Un gran autor que realizó un excelente libro es (Morales Muñoz, 2012), es de él de quien está basado este artículo y a continuación se resaltarán algunas de sus líneas: Al momento de realizar los materiales didácticos es muy importante tomar en cuenta al público al que va dirigido con la finalidad que ese recurso realmente sea de utilidad (pág. 12).

La inclusión de los materiales didácticos a las aulas escolares, se ha ido despertando la curiosidad, creatividad, entre otras habilidades, que le permiten a los alumnos a prestar mayor atención en los contenidos que se abordan (pág. 13).

El estilo de aprendizaje también juega un papel importante, ya que no todos aprendemos de la misma manera. Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje (pág. 27).

Para poder realizar la presente investigación, con anterioridad se elaboró un cuestionario, para la construcción de las preguntas se realizó una búsqueda de diversos documentos así como posturas de autores que hacían referencia al material didáctico (mencionados en párrafos anteriores) , terminado el cuestionario, se envió virtualmente a diez profesores de la asignatura de matemáticas que ejercen en diferentes niveles educativos; con las respuestas de cada uno de los docentes se ejerció un análisis apegado a la estadística y con base en ello se obtuvieron resultados, discusiones así como conclusiones del estudio en cuestión.

Enfoque: es una investigación cuantitativa-experimental porque los resultados que arrojan las preguntas serán medidas de forma numérica y se apoyará de la estadística para mostrar que deducciones se adquirieron.

Alcance: es un estudio descriptivo-exploratorio ya que desde el punto científico se tienen que recolectar datos para este tipo de estudio y es lo que se hizo en esta investigación, se seleccionaron una serie de preguntas y se medirán los resultados que se tienen a través de las respuestas de los cuestionados.

Método: será analítico-inductivo porque se estudiarán las causas a través de las respuestas del cuestionario a los docentes para obtener las consecuencias, además se irá de lo particular para llegar a lo general.

Resultados y discusiones

En las siguientes líneas se abordarán los resultados de las respuestas derivadas del cuestionario, dicho formulario constaba de diversas preguntas las cuales están relacionadas con la asignatura de matemáticas y el uso del material didáctico, fueron enviadas a docentes de la materia de matemáticas de diferente nivel educativo, y son sus respuestas las que servirán de estudio. Es por ello que a continuación se examinarán cada una de las respuestas a los cuestionamientos.

El último grado de estudios de los profesores a los que se les envió el formulario, es el siguiente: tres respondieron que maestría y siete a licenciatura. Esta preguntaba tenía como objetivo localizar en qué nivel de carrera se encuentran los cuestionados. El nivel en que laboran actualmente, es de suma importancia para saber con qué edades de alumnos están trabajando, a lo que respondieron uno a preparatoria y nueve en secundaria. Cuántos grupos escolares atienden, las respuestas fueron más diversas, tres dijeron que tenían dos grupos, dos que tienen tres grupos, tres que tienen a su cargo a cuatro grupos, uno tiene cinco grupos, y otro que tiene seis grupos.

La frecuencia con la que utilizan el material didáctico en sus clases era una pregunta difícil para responder debido a la sinceridad con la que la contestarían, a lo que la mayoría mencionó que una vez a la semana, siendo nueve los que respondieron a esta opción y solamente un docente dijo que 3 veces a la semana. El tipo de material que utilizan en sus clases, un maestro tomó la opción de kinestésico, cuatro profesores utilizan material visual, y la mitad, es decir, cinco cuestionados dijeron que depende de los alumnos.

Para los cuestionados una de las funciones más importantes que tienen los materiales didácticos ya que despierta el interés de los estudiantes, seis dieron como respuesta la motivación, tres tomaron como contestación cumplir con un objetivo y uno optó por la de acelerar el aprendizaje. Resulta de suma importancia el saber cuáles son las características que debe tener el material que emplearán, los docentes del presente estudio se basan para seleccionar el material didáctico a utilizar, por la importancia del aprendizaje (8 docentes), por la gran variedad de materiales (1) y por la necesidad de reflexión (1).

Utilizan los materiales didáctico: la mitad solamente dentro del aula y la otra mitad manifestaron que tanto dentro como fuera del aula. Las dos características que toman en cuenta en los materiales didácticos, la gran mayoría, ocho docentes seleccionaron que accesibles y adaptables, un maestro que accesibles y baratos, y otro profesor que adaptables y brillantes.

Morales Muñoz (2012) Menciona que “El estilo de aprendizaje también juega un papel importante, ya que no todos aprendemos de la misma manera”. Lo que expresa el autor tiene relación con la hipótesis la cual era que los docentes no realizan una acertada selección de material didáctico, y con base a las respuestas de los profesores se puede afirmar que la hipótesis es correcta, la mayoría de los maestros eligen el material didáctico sin tener como base cual es el estilo de aprendizaje de los alumnos, cuando debería ser este la base y partiendo de allí construir y escoger el material didáctico que facilite la comprensión de conocimiento de los alumnos.

Conclusiones

Recordemos que el objetivo del estudio es plantear la trascendencia de la correcta selección de material didáctico para beneficio de los alumnos en su proceso de aprendizaje, para ello se tuvo un alcance del tipo de estudio descriptivo, para el cual se recolectaron datos y se llevó a cabo una investigación, el logro que se obtuvo fue de gran valor ya que mediante las respuestas de los profesores seleccionados y la fundamentación teórica se brindan conclusiones que a continuación se abordarán, las cuales ponen en manifiesto la relevancia que tiene el utilizar material didáctico y su forma correcta de seleccionarlo para así encausarlo en el conocimiento y motivación de estudio de los educandos.

Tal como lo menciona el autor Pernilla Andersson (2011) , resulta de gran impacto positivo el utilizar material didáctico con los estudiantes, resultaría excelente que se utilizara frecuentemente en las clases, y esto es algo de lo que carecen los cuestionados, ya que la mayoría solamente utilizan material una vez a la semana.

El material didáctico ayuda en gran medida en la adquisición de conocimientos de los estudiantes, este puede ser usado tanto dentro como fuera del aula, según lo necesiten los alumnos, tal como lo respondieron los maestros, la mitad dijo que lo utiliza tanto dentro como fuera del aula. Así lo sustenta el autor Morales Muñoz (2012) los materiales didácticos pueden ser usados dentro del aula de clases, así como fuera de ella, debido a la accesibilidad que presenta y de la adaptación a cualquier situación.

La mayoría de los maestros que sirvieron como muestra en esta investigación radican en el nivel de secundaria y por la experiencia que se tiene en ese nivel se ha observado el gran agrado que los estudiantes tienen por el uso del material, además que en cualquier nivel que se utilicen generarían mejores efectos, así también lo plantea Morales Muñoz (2012) “Los materiales didácticos han sido utilizados en todos los niveles de la enseñanza, y son parte indispensable del diseño curricular de toda carrera docente. Investigaciones del tema afirman su importancia y su apoyo al proceso educativo”.

El material didáctico también puede ser motivador como lo dice Morales Muñoz (2012), esto es algo que comprenden muy bien los cuestionados ya que seis de diez maestros contestaron a que el material didáctico puede ser motivador para sus alumnos.

Precisar el objetivo que se persigue en relación con el contenido en cuestión, el nivel de aprendizaje o grado de profundidad del mismo, es algo de suma importancia y con esto se identifican los cuestionados ya que la opción que seleccionaron la mayoría respondieron que por la importancia del aprendizaje.

En cuanto a que tipo de material es importante realizar, estos siempre serán con énfasis en el tipo de alumnos que se tiene, ya sea auditivos, visuales o kinestésico, lo importante es realizar material que los ayuden en la construcción de su aprendizaje. Como lo dice Morales Muñoz (2012), citado en líneas anteriores.

Para realizar un buen material hay que verificar que este sea el correcto para los alumnos con los que se esté trabajando y el aprendizaje que se esté tratando, para así tener una correcta utilización y selección.

Es por ello que se cree conveniente elaborar material didáctico de acuerdo al estilo de aprendizaje de los alumnos, para ello se haría un censo de acuerdo al tipo de alumnos que se tiene del grupo con el que se vaya implementar el material didáctico a diseñar.

Existen tres estilos de aprendizaje, los cuales son el auditivo, el visual y el kinestésico.

Las personas cuyo sentido predominante es el auditivo, tienden a aprender más fácilmente por medio del oído, al recordar a una persona lo harán por medio del nombre, su fuerte sería la música y las charlas, por lo tanto, aprenden de una manera mucho más fácil cuando deben escuchar una lección, y luego repetirla con sus propias palabras.

Aquellas personas visuales, relacionan el aprendizaje con las imágenes. En alguna conferencia, estas personas preferirán aprender por medio de las diapositivas, o por apuntes que después puedan repasar, a tener que escuchar la conferencia.

En el estilo kinestésico, el sentido predominante es el tacto, por lo tanto se aprende por medio de las sensaciones (Morales Muñoz, 2012).

Esta investigación fue realizada con docentes de la asignatura de matemáticas, pero debido al estudio recabado en cuanto a cómo seleccionar el material, para quien va diseñado y otras generalidades, puede ser aplicada en otras materias ya que el objetivo que se pretende es la adquisición de conocimiento de los alumnos, y si esto se puede expandir a otras disciplinas lo cual sería lo ideal.

Referencias

- Condemarín, M., Medina, A., Mitrovich, D., & Venegas, M. (2002). Guía de utilización del material didáctico. República de Chile: Jansa Impresores.
- Morales Muñoz, P. A. (2012). Elaboración de material didáctico. Estado de México: Red tercer milenio.
- Ogalde Careaga, I. (2008). Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia. Trillas.
- Pernilla Andersson. (2011). La relevancia del material didáctico dentro del aula. Hogskolan Dalarna.

1. Universidad Autónoma de Santo Domingo

Palabras clave: Didáctica, Enseñanza-aprendizaje, Interpretación, Textos.

R.: 26/01/21

A.: 23/04/21

P.: 01/07/21

DOI:

La didáctica como herramienta hermenéutica interpretativa y comprensiva para el desarrollo de la interpretación de textos en los estudiantes

Didactics as a hermeneutical tool for the development of interpretative skills in students

Yaquelin A. Inoa Tatis¹

Resumen

El estudio se orientó a una revisión de literatura sobre la interpretación de textos de los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Contabilidad en una Universidad pública. Tiene como objetivos: plantear la didáctica como herramienta hermenéutica interpretativa y comprensiva para el desarrollo de la interpretación de textos en los estudiantes, e Identificar la dinámica entre los procesos didácticos y la interpretación, relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo. La técnica utilizada para la recolección de información fue la ficha, que permite recoger los datos en tres aspectos fundamentales: textual, palabras claves y comentar la cita. Se utilizó el mapa conceptual para el análisis e interpretación de la información. A partir de la revisión de literatura realizada, se entrevió una crisis en la comprensión de la realidad en la enseñanza-aprendizaje, a causa de la ausencia del involucramiento del ser humano con sus subjetividades, su vida cotidiana, su historia; en la interpretación de los fenómenos presentes en cada accionar, en cada interacción y en las aulas. A raíz de esto, emergieron preguntas como: ¿Qué está ocurriendo con el desarrollo cognitivo?, ¿Cómo enfrentar un desarrollo actitudinal en las escuelas y en las universidades que dé con una mejor calidad del ser humano que formamos?, ¿Cuál es el proceso a seguir para que nuestros estudiantes egresados tengan un desarrollo cognitivo apropiado con el mundo global al que se enfrentan?, ¿Cómo constituir esquemas de pensamientos con el que nuestra juventud pueda enfrentar el servilismo y el llamado a abandonar su propia estima?, ¿Cómo desarrollar esquemas de conocimientos apropiados y fuertes? El esquema desarrollado se inscribió hacia nuevas líneas de investigación o la ampliación de la presente, con el propósito de establecer un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje en función de los fundamentos hermenéuticos de la interpretación, la comprensión y un enfoque holístico.

Abstract

The study is based on a literature review regarding the interpretation of texts by freshman students of the Accounting major at a public university. Its objectives are: (1) To propose didactics as a comprehensive hermeneutical tool for the development of interpretation skills in students. And (2) to identify the dynamics between didactic processes and interpretation, in relation to the teaching-learning process. This research has a qualitative approach; information was collected by using the index card method, which allows for collecting data in three fundamental categories: text coding, keywords and interpretation of quotes. A conceptual map was used for the analysis and interpretation of the information. The literature review unveiled a critical lack of ability to comprehend reality in the teaching-learning process. This is due to the absence of involvement with their subjectivities, their daily life, their history; in the interpretation of the phenomena present in each action, in each interaction and especially in the classrooms. As a result, several questions emerged, such as: What is happening with cognitive development? How to face an attitudinal development in schools and universities that results in the formation of higher quality human beings? Which process should be followed to ensure our graduate students have an appropriate cognitive development for the globalized world they face? How to establish thought patterns with which our youth can confront servility and the call to abandon their own self-esteem? How to develop necessary and strong knowledge schemes? The investigation resulted in the opening of new lines of research or the expansion of this study, with the purpose of establishing a new teaching-learning model, based on the hermeneutical foundations of interpretation, understanding and the necessary holistic approach.

Keywords

Didactics, Teaching-learning, Interpretation, Texts

Introducción

El aula es un espacio común de interacción cotidiana entre los estudiantes, en la que emergen diferentes tipos de procesos entre los que se encuentran el didáctico y la interpretación; esta es una manera de comportarse que genera conflictos que dan lugar a reflexiones en el ámbito académico. Uno de los elementos que da lugar a conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la baja calidad de la educación de los estudiantes que ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES) y, de acuerdo a Rodríguez y Herasme (como se citó en SEESCYT 2008-2018), “buena parte del personal ejecutivo de las Instituciones de Educación Superior (IES), están conscientes de dicho problema (...) (p. 77). Lo anterior pone de manifiesto por qué “la mayor preocupación del 97% de las IES, es el bajo nivel académico con el que ingresan los (as) estudiantes, y lo calificaron como el mayor impacto negativo en la calidad y la pertinencia de la educación superior” (Rodríguez y Herasme, 2002).

Esta situación se mantiene en el tiempo sin ninguna variación, ya que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), indica que “la política educativa dominicana ha estado desproporcionadamente concentrada en la expansión de la cobertura y ha descuidado los aspectos de calidad y eficiencia, a juzgar por la deficiente formación de los estudiantes que llegan a las universidades” (2008, p.179). Esto se refleja en la obtención de los bajos niveles de comprensión lectora en los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE (PISA), aplicadas en el país a jóvenes de 15 años que están supuestos a

ingresar a la universidad. Estas pruebas se aplicaron por primera vez en el país en el año 2015 llegando a 135 puntos en la prueba (León et al., 2018), siendo las últimas en el 2018 en las cuales el país obtuvo uno de los niveles más bajos en comprensión lectora, resultando en último lugar (Mones et al., 2019)

Dada la descripción del problema planteado, se hace necesario que en el contexto de la educación superior y del pregrado, se de apertura a nuevos debates que aporten o arrojen luz sobre esta realidad. En ese sentido, nuestra investigación se enmarca dentro de una justificación teórica: “en investigación hay una justificación teórica cuando el propósito del estudio es generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer epistemología del conocimiento existente” (Bernal, 2010, p. 106).

El aula es un escenario donde se vive esta realidad, dado que es un espacio común de interacción cotidiana entre los estudiantes, entre profesor y estudiante y donde emergen a través del proceso enseñanza-aprendizaje los bajos niveles de calidad planteados.

A partir de la revisión de literatura, se percibe una crisis en la comprensión de la realidad en la enseñanza-aprendizaje, a causa de la ausencia del involucramiento del ser humano con sus subjetividades, su vida cotidiana, su historia; en la interpretación de los fenómenos presentes en cada accionar, en cada interacción y sobre todo en las aulas.

Marco histórico de la educación dominicana

A continuación se presenta una tabla cronológica de la historia de la educación dominicana, con el propósito de facilitar la comprensión sobre el contexto del país en que se realiza el estudio.

Tabla 1.

Aproximación al Contexto Histórico en que se Enmarca la Educación Dominicana

Período	Descripción
Era Colonial 1492-1821	1492. La educación estaba a cargo de los monjes “se destruye la cultura educativa nativa” 1502. Orden de San Francisco entra en el escenario educativo. 1505. Inicia la educación en los conventos, escuelas y tribunales superiores; inicia la enseñanza escolar en los colegios fundados por Fray Hernán Suarez y se impone la enseñanza de la doctrina cristiana (es obligatorio confesarse, leer y escribir). 1513. Se dispone la enseñanza del latín por la corona española a los indios escogidos de las Antillas. 1538. Fundación de la primera Universidad en América.
Ocupación Haitiana 1822-1844	En este periodo, las escuelas fueron cerradas (sustituidas por el Instituto Docente con el título de Colegio Normal); clausuran la Universidad de Santo Tomás de Aquino. La educación escolarizada se vio reducida al punto que solo existían 6 centros educativos, dedicados a la alfabetización o escuela elemental, distribuidos entre Santo Domingo, Santiago, la Vega Azua y el Seibo.
En febrero de 1844 la República Dominicana se separa de Haití.	
Primera República 1844-1861	1844. La independencia de Haití el 27 de febrero permite la reapertura de la Universidad y la creación de la primera constitución. 1845. Se crea la primera ley de instrucción pública. Solo funcionaban escuelas elementales. 1851. En el nivel primario se le dio importancia a la lectura, escritura, caligrafía y análisis de textos. A nivel universitario se ofertaban las carreras de filosofía, derecho, ciencias médicas y letras.

Período	Descripción
En marzo de 1861 ocurre la anexión a España, hasta la restauración de nuestra independencia en 1865.	
Segunda República 1865-1916	<p>1870. “La práctica de las letras correspondía a una élite (...) enclavada en la burocracia gubernamental y en la iglesia.</p> <p>1874. Aparece la publicación de José Castellanos en el género de poesía “La lira de Quisqueña”.</p> <p>1879. Se establece en el país el educador Eugenio María de Hostos. Salome Ureña crea el Instituto de Señoritas. Persiste la alta tasa de analfabetismo.</p> <p>1897. Se implementa un plan de estudio cuya finalidad es incluir la instrucción cívica en las escuelas.</p> <p>1916. El 90% de la población era analfabeta.</p> <p>A raíz de la intervención norteamericana, la Universidad interrumpe su funcionamiento.</p>
En 1916 se da la ocupación militar norteamericana hasta 1924.	
La tercera República 1924-1966. Durante esta etapa, tiene lugar la segunda ocupación norteamericana (28 de abril de 1965 al 26 de septiembre de 1966).	<p>1924-1930. Gobierno de Horacio Vásquez: se crearon las escuelas normales en San Francisco de Macorís, Moca, Montecristi y el Seibo y Rafael Estrella Ureña crea el departamento de bellas artes y biblioteca pública.</p> <p>1930-1961. Tiranía de Rafael Trujillo Molina: la educación, era en su mayoría, pública, la calidad de la enseñanza que se ofrecían en los colegios privados, no era superior a la de las escuelas públicas. ¿Ordenó un plan de reformas educativo buscando acercarse a los postulados hostosianos y alejarse de la enseñanza confesional que heredamos de los conquistadores? (la interrogante es mía)</p> <p>1931. Max Henrique Ureña hace el diagnóstico: “Bases para la Reorganización de Nuestro Sistema Educativo”.</p> <p>1953. Se incorpora la religión a las escuelas públicas.</p> <p>1966. Nace la nueva constitución.</p>
La Constitución 1966 y la Educación	En su artículo 16 establece la libertad de enseñanza y la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, secundaria, las escuelas de agronomía, vocacionales, artísticas, comerciales, artes manuales y de economía doméstica.
La cuarta República 1966-1978. Mejía-Ricart (2013) la sitúa en los 12 años de Balaguer que iniciaron con la desocupación militar norteamericana en septiembre de 1966.	<p>Se crea un crédito educativo.</p> <p>1966. Se establece el bachillerato laboral y especializado.</p>
La década perdida: “los 80” Esta calificación está sustentada en la depresión que sufrieron los principales indicadores económicos y el impacto socio-político que la misma produjo en los países colocados al sur del río Bravo (Álvarez, 2012).	<p>En este contexto, “El Proyecto Principal de Educación” (PPE), que nace como una decisión política de los ministros de educación reunidos en México en 1979, se concibe como una apuesta para resolver los problemas educativos de la región.</p> <p>La crisis económico-social que afectó el país (...) colocó la educación dominicana al borde del precipicio. La disminución presupuestal, (...) creciente pérdida de valores y desorden en el sistema educativo. Baja calidad de la educación, ausencia de material didáctico, obsolescencia de la oferta curricular, altos índices de repitencia, decersión escolar, baja cobertura de la educación inicial (16.8%), el creciente analfabetismo, el descuido de la educación técnica, la brevedad del calendario escolar, la escasa atención a los estudiantes pobres, la desvinculación familia-comunidad-escuela, el deterioro de la infraestructura física, el empobrecimiento del maestro (a).</p> <p>1988, 1989 y 1990. La Asociación Dominicana de Profesores realizó intensas y largas jornadas huelgarías. Puesta en marcha del Plan Decenal de Educación.</p>

Nota: Construcción propia. Fuentes: Alemany, (2015); Álvarez, (20012); Balcácer, (2015); Cámara de Diputados, (1966); De la Rosa, (2005); Diez, (s. f); Fornerin, (2018); Guadamuz, (2009); Mejía-Ricart (2013).

Aproximación al contexto social en que se desarrolla la educación dominicana

El contexto histórico en que se desarrolla la educación dominicana, está saturado de acontecimientos sociales y políticos que han impactado en la forma en que nos educamos hoy. Dando lugar a “prácticas cotidianas y prácticas sociales dadas” que han resultado en las estructuras sociales del contexto actual. En ese sentido, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2013), plantea que el contexto social que vive la República Dominicana se puede resumir en seis puntos que reflejan la realidad que rodea la institución educativa:

1. Aparición de signos preocupantes que manifiestan una crisis grave de la estructura y rol de la familia que (...) se evidencia en altas tasas de embarazo en adolescentes, y alta incidencia de la delincuencia juvenil.
2. Aparición de nuevas formas de marginalidad que se evidencian en la formación de nuevas sub-culturas caracterizadas por estilos de vida y expresión nuevos, y que se manifiestan sobre todo en amplios segmentos de la población juvenil que habita en territorios afectados por precariedad de servicios, pobreza tanto moderada como dura, y alto desempleo.
3. Tensión entre procesos de secularización y procesos de des-secularización en la sociedad dominicana, que se evidencian como contradicción entre nuevos valores ciudadanos emergentes en los recientes movimientos sociales y los valores propios de nuevas formas de expresión religiosa tanto en las viejas como nuevas iglesias y confesiones,
4. Altos niveles de desconfianza en las instituciones públicas y políticas, expresadas como desencanto con las agencias e instituciones del Estado, cinismo ciudadano con respecto al rol y representatividad de los partidos políticos.
5. Crisis de los modelos de masculinidad, expresados en la incidencia que ha tenido en los últimos años el feminicidio y el distanciamiento por parte de los hombres jóvenes del estudio en el nivel secundario y universitario.
6. Efectos de la revolución tecnológica en el ámbito de la producción-circulación de información y de las comunicaciones, que fomenta manifestaciones de los modelos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Esta revolución tecnológica, ha facilitado en la sociedad dominicana, la formación de nuevos tipos de relación social en redes sociales virtuales (cibersociedad), que han conllevado la creación de nuevos repertorios de acción colectiva o nuevos movimientos sociales.

Perspectiva teórica o enfoque general a desarrollar

Esta investigación se fundamenta en las teorías de sobre que “la educación es educarse” y que “la formación es formarse” (Gadamer, 2000); haciendo una estrecha vinculación con su planteamiento sobre el fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido (...), donde comprender e interpretar textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. Al referirse a la lectura, Gadamer (2003), expresa que llamamos lectura al leer comprensivo. Leer es (...) interpretar lo mentado. La lectura es (...) la estructura básica común a toda realización de sentido.

La didáctica, la interpretación y su vinculación con la vida cotidiana

La didáctica general se ocupa de dar respuestas a las cuestiones (...), sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, (R. W. de Camilloni, s. f). Al referirse a este particular Sevillano (2005), indica que un punto importante en el estudio epistemológico es el que se refiere a la delimitación, a la relación de unas disciplinas con otras y a la evolución de estos modos sobre cómo entender la ubicación de la didáctica y las relaciones.

La didáctica como ciencia de la pedagogía busca hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea comprensible y fácil para todos los que interactúan en el aula. Para facilitar esta tarea es factible usar la hermenéutica como una herramienta facilitadora del proceso en tanto que “es una disciplina que es una ciencia y un arte para la interpretación. Es ciencia porque tiene principios para estructurar lo que va aprendiendo acerca de la interpretación de textos y arte porque ofrece reglas para regir la interpretación” Beuchot, (como se citó en Herrera, 2010).

Por otro lado, Adams indica que: “para usar didácticas adecuadas se debe ser consciente del contexto en que se desenvuelve la educación (...)” (2012, p. 27); de ahí la importancia de tener una noción, no solo del ámbito en que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, también el ámbito de la vida cotidiana del estudiante y el profesor como actores principales del proceso. Este en-red-amiento que emerge entre profesor y alumno da lugar a una interacción que, Escobar, M. B. (2015) al referirse a ella (...) señala dos aspectos: (a) las percepciones de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje y (b) esta se da de forma organizada porque tanto el alumno como el docente realizan sus actividades apegados a los lineamientos que impone la escuela.

En lo que se refiere al primer aspecto, Díaz y Hernández dicen que (...) “la interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que escucha o ve hacer al docente y reflexiona también sobre su propia ejecución” (2010, p. 13). Esta reflexión debemos llevarla a que involucre la interpretación y la comprensión tomando como base lo ocurrido en el ámbito del aula.

Relacionado al segundo aspecto, Cámere (2009) indica que la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta imposición (...) de aquí podemos inferir que existe una relación de poder que está inmersa en el aula. A este respecto Sotolongo afirma que: “esta presencia constituyente del poder aún en la más simple situación posible de interacción social, está relacionada con la asimetría social inherente a toda situación de tal tipo, a todo escenario social” (2011, p.75). Esta presencia de poder se manifiesta en la interacción social de la cotidianidad de las aulas.

El deseo y el saber que se manifiesta en la cotidianidad del aula; se en-red-an con el discurso y a partir de este proceso de interacción con copresencia, se produce la necesaria metamorfosis. “En esa metamorfosis, el patrón de interacción social como reproductor de prácticas locales de interacción, en la que más se evidencia es la práctica local de poder” (Inoa, 2018, p. 30). En ese sentido, Camacaro indica que: “la interacción alumno-docente se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado donde el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno” (2008, p. 191).

Proceso hermenéutico en los estudiantes

Ruedas, Ríos y Nieves (2008), plantean la hipótesis de que los constructos significativos que posee cada sujeto, los comunica en el aula y deben ser reinterpretados por el docente y los alumnos, para crear un marco hermenéutico de comprensión de la diversidad. Es en este sentido que los autores plantean que la hermenéutica posee una naturaleza profundamente humana, puesto que es al ser humano a quien le toca interpretar, analizar o comprender el significado de pensamientos, acciones, gestos y palabras, entre otras formas de manifestaciones, dada su naturaleza racional.

Círculo hermenéutico

La naturaleza “profundamente humana” de la hermenéutica la pone en el centro de cada interacción con copresencia, en-red-andola en el proceso del que se trate (familiar, estudios, de trabajo, etcétera). En ese sentido, Rueda, indica que:

El círculo hermenéutico se refiere (...) a la circularidad que hay entre una tradición y la interpretación, como parte de esa misma tradición; (...), un texto sólo puede interpretarse como parte de un todo, como integrante de una tradición que constituye el presupuesto que condiciona su comprensión. El texto es el mismo (identidad), (...) las interpretaciones posibles son múltiples (diferencia). (2017, p.1)

Asimismo, Rueda manifiesta que “entender es definitivamente un acto de circular en el pensar, deducir, derivar, concluir, es decir de interpretación plena y total se comprende mediante la comparación de lo que se necesita entender con algo que ya se conoce”. (2017, p.1); lo que pone de manifiesto el papel de la historia como parte intrínseca del círculo hermenéutico. Al respecto, Aranda indica que: la “hermenéutica se apellida filosófica porque es el producto maduro de un pensar reflexivo que no quiere renunciar a su tradición, y que pretende dar a ésta un sentido productivo y progresivo, si no creador” (2004, p.1). De ahí que “un concepto deriva su significado del contexto donde se encuentra, pero el contexto está formado por los elementos a los cuales da significado” (Aranda, 2004, p.1).

Heidegger (como se citó en Rueda, 2017) plantea, al referirse al círculo hermenéutico:

La circulación inherente a toda comprensión viene expresada por:
El círculo Hermenéutico o sea, la recíproca dependencia entre la comprensión del todo y la comprensión de las partes es la réplica formal de otro orden cerrado más eminente todavía, se trata pues de la circularidad real entre el ser y el ente. (p. 2)

Por otro lado, Habermas, (como se citó en Rueda, 2017) dice que: “la comprensión se da en la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete; (...), el Círculo Hermenéutico (...), es un proceso holístico y dinámico, si se quiere, dialéctico entre el todo y la parte (...)” (p.3). En ese sentido, Rodríguez (s. f), indica que, como enfoque metodológico, se considera la Hermenéutica la vía expedita de abordaje de la investigación, en virtud a su condición multifacética, lo cual, a la vez de permitir la inclusión de la ínter subjetividad como herramienta de análisis, admite el carácter de rigurosidad necesaria en los procesos de comprensión, interpretación y aplicación.

Materiales y métodos

Diseño del estudio

Ámbito de la investigación

Para los fines de esta investigación se realizó una revisión de literatura del ámbito educativo tanto nacional como de la región y documentos del ámbito educativo nacional.

Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación son los estudiantes de nuevo ingreso de una Universidad pública de la carrera de Contabilidad.

Instrumentos utilizados

El instrumento utilizado para la recolección de información fue la ficha, que permite recoger datos en tres aspectos fundamentales: textual, las palabras claves y el comentario respecto a la cita textual, aquí se reúnen la ficha mixta, textual y de referencia que, según Madé, “la ficha mixta combina la transcripción de elementos textuales (...) con la evaluación elaborada del investigador (...), la textual, donde se transcriben literalmente ideas o fragmentos (...) y la de referencia que constituyen el respaldo referencial del contenido (...)” (2009, p. 128)

Técnicas de análisis

Es una investigación de enfoque marcadamente cualitativo y documental. Utilizaremos la técnica de mapa conceptual para el análisis e interpretación de la información y la elaboración de las preguntas que nos guían hacia la búsqueda de respuestas adecuadas al contexto de la investigación. En ese sentido Bernal (2010), plantea que la tendencia con temporánea es el dialogo entre enfoques, porque se acepta el criterio de que no hay métodos ni técnicas autosuficientes y esto se evidencia entre las técnicas y métodos a utilizar donde se reconoce la necesidad de su complementariedad.

Procedimiento o fases de la investigación

Se utilizó un procedimiento que se estructuró en tres fases, descritas de la forma siguiente: (a) la primera fase: revisión de literatura, en esta etapa se realizó la revisión y organización de la literatura, (b) la segunda fase: la denominamos profundización, donde se hizo el estudio, análisis y contrastación de teorías y (c) una tercera fase, donde se profundizó en el planteamiento de las conclusiones y emergentes reflexiones.

Resultados y discusiones

A partir de la revisión de literatura, se percibe una crisis en la comprensión de la realidad en la enseñanza-aprendizaje, a causa de la ausencia del involucramiento del ser humano con sus subjetividades, su vida cotidiana, su historia; en la interpretación de los fenómenos presentes en cada accionar, en cada interacción y sobre todo en las aulas. Esta percepción se torna en preocupación y permanece paralela a preguntas como: (a) ¿Qué está ocurriendo con el desarrollo cognitivo?, (b) ¿Cómo enfrentar un desarrollo actitudinal en las escuelas y en las universidades, que dé con una mejor calidad del ser humano que formamos?, (c) ¿Cuál es el proceso a seguir para que nuestros estudiantes (de escuelas y universidades) tengan un desarrollo cognitivo apropiado que les permita

hacer la interpretación de textos e insertarse el mundo global al que se enfrentan?, (d) ¿Cómo constituir esquemas de pensamientos con el que nuestra juventud pueda enfrentar el servilismo y el llamado a abandonar su propia estima?, (f) ¿Cómo desarrollar esquemas de conocimientos apropiados y fuertes?

Conclusiones

La revisión de literatura y el contraste de las teorías con la realidad estudiada nos llevan a la siguiente hipótesis de trabajo como conclusión: es una necesidad el uso de la didáctica como herramienta hermenéutica interpretativa y comprensiva para el desarrollo de la interpretación de textos en los estudiantes de nuevo ingreso de las IES.

Todo el esquema desarrollado apunta a la apertura de nuevas líneas de investigación o la ampliación de la presente, con el propósito de establecer la didáctica como una herramienta para el desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje en función de los fundamentos hermenéuticos de interpretación y comprensión con el enfoque holístico necesario.

Emergen líneas de investigación sobre: (a) la comprensión lectora, (b) la competencia lectora en estudiantes de nuevo ingreso en IES, (c) estudio de los procesos en las aulas de las IES, entre otros que pudieran evaluarse.

Referencias

- Adams, (2012). Apreciación de los estudiantes sobre las didácticas que generan aprendizaje significativo. Papeles <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/viewFile/204/175>
- Alemany, (2015). La educación en 1916 (con la ocupación de USA). Listín Diario. <https://www.listindiario.com/puntos-de-vista/2015/10/31/394362/la-educacion-en-1916-con-la-ocupacion-de-usa>
- Álvarez (20012). Crónica de un Deterioro Educativo en Progreso: La Educación Dominicana de Regreso al Pasado. <http://www.educaciondominicana.info/2012/02/cronica-de-un-deterioro-educativo-en.html>
- Balcácer, (2015). En el 91 aniversario de la Tercera República. Listín Diario. <https://www.listindiario.com/puntos-de-vista/2015/07/12/379953/en-el-91-aniversario-de-la-tercera-republica>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Pearson.
- Camacaro (enero-abril 2008). La Interacción Verbal Alumno-Docente en el Aula de Clase (Un Estudio de Caso). Laurus. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
- Cámara de Diputados (1966). Constitución de la Republica Dominicana. P. 11.
- Cámere (1 de agosto 2009). Entreeducadores. La relación profesor-alumno en el aula. <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

- De la Rosa (2005). La educación en tiempos de Trujillo. Periódico Hoy. <http://hoy.com.do/la-educacion-en-tiempos-de-trujillo-1/>
- Díaz y Hernández (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Mexico. McGrawHill
- Diez, (s. f). Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 (Rep. Dom). <https://www.monografias.com/docs114/politicas-educativas-del-regimen-del-dr-joaquin-balaguer-1966-1978/politicas-educativas-del-regimen-del-dr-joaquin-balaguer-1966-19782.shtml>
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347#introa>
- Fornerin (14 de julio de 2018). El problema de la lectura en la historia literaria Dominicana. Hoy, p. 6.
- Gadamer (2000). Educar es Educarse. Barcelona, España. Paidós
- Gadamer (2003). Verdad y Método I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer (1998). Verdad y Método II. Salamanca, España: Ediciones Sígueme
- Guadamuz (2009). Historia de los Movimientos de Mayor Trascendencia en la esfera de la Educación. Educación Superior Ciencia y Tecnología. (4), 32-61.
- Herrera, (mayo de 2010). Conceptos fundamentales y labor de la Hermenéutica analógica. XXVII Encuentro Nacional de Estudiantes y Pasantes de Filosofía, Baja California, Tijuana.
- Inoa, Y. (2018). Estudio de los rasgos de la Dinámica Áulica como Proceso de Interacción Social Cotidiano, que resultan en el Abandono de Asignaturas y/o en un Abandono de clases. (Tesis de maestría no publicada). Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Santo Domingo, República Dominicana.
- León, J., Valeirón, J. L., Cohen, M., Mendoza, A. S., Alba, L., Mercedes, M., Berroa, J P., Hernández, F., Degiorgis, L., Pérez, V., Cabrera, S. y García, O. M. (2018). Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes PISA 2015: Informe Nacional. Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD). <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-4-art-76-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-los-estudiantes-pisa-2015>
- Madé, S. (2009). Diccionario de Metodología de la Investigación Científica (1.a ed.). Impresora Soto Castillo, S. A.
- Mejia-Ricart (2013). La Cuarta República: Los 12 años de Balaguer. Periódico Hoy. <http://hoy.com.do/la-cuarta-republica-los-12-anos-de-balaguer/>
- Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD) (2013). Visión del contexto social actual: necesidades de la sociedad dominicana en su contexto internacional. <http://sitios.educando.edu.do/revisiõncurricular/data/uploads/leopoldo.pdf>

- Mones, P., J. P. y Rita Licelot Cruz, S. R. L.(2019).Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes PISA 2018: Informe Nacional. Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008.
- R. W. de Camilloni, (s. f). Didáctica General y Didácticas Específicas. <http://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- Rodríguez y Herasme (2002). El futuro de la economía dominicana y la demanda de empleo a nivel de educación superior. <https://opacbiblioteca.intec.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=113990>
- Rueda (2017). El círculo Hermenéutico... El círculo de la Comprensión. Analéctica. 3(23), 1-4. <http://www.analectica.org/articulos/rueda-comprension/?pdf=1084>
- Ruedas, Ríos y Nieves, (2008). Hermenéutica: La Roca que Rompe el Espejo. Redalcy, 24 (2), 181-20. <http://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>
- Secretaria de Estado de Educación Superior (SEESCYT 2008).Plan Decenal de Educación 2008-2018. Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_intervencion/republica_dominicana_plan_decenal_de_educacion_2008-2018.pdf
- Sevillano (2005). Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid, España: McrawHill.
- Sotolongo (2011). Teoría Social y Vida Cotidiana: La sociedad como sistema dinámico. Santo Domingo, República Dominicana. Editorial Somos.

El aprendizaje social en línea como medio para la autogestión docente

Online Social Learning as a Means for Teacher Self-Management

Rosa del Carmen Aguilar Esparza¹
Lorena Aleida Flores Bazaldúa¹

Resumen

Un tema de actualidad que da un giro al uso común de las redes sociales y de las Tecnologías de la información y la comunicación hacia su uso con fines educativos, permitirá agrupar, recolectar y seleccionar los contenidos y estrategias que el docente considere le ayuden al desarrollo de sus habilidades y conocimientos. El presente trabajo tiene como objetivo plantear el aprendizaje social en línea como medio para de la autogestión docente. El tipo de investigación considerada es bibliográfica, la metodología propuesta es la revisión bibliográfica que puede ser aplicada a cualquier tema de investigación para determinar la relevancia e importancia. Así como, una metodología activa permite generar un cambio en la orientación formativa.

Abstract

A current theme that gives a turn to the common social web information usage and communication technologies towards its use for education, will enable to cluster, collect and select contents and strategies that the teacher considers to be useful to their development of skills and knowledge. The current paper has the objective to present online social learning as means for teacher's self-management. The kind of research considered is bibliographic, the proposed methodology is bibliographic review that can be applied to any research topic to determine its relevance and importance. Thereby an active methodology, allows to generate a change for their formative orientation.

Keywords

Online learning, Social learning, Self-management, Teacher, Technology.

Introducción

La pandemia Covid-19 trajo consigo requerimientos pedagógicos para lograr impartir clases a distancia, los docentes y las escuelas se encontraron con una demanda inmediata de saberes y competencias digitales en un escenario incierto con la problemática adicional respecto a su impacto sobre el sistema educativo. Muchos esfuerzos se han realizado para lograr implementar estrategias que den respuesta a las nuevas necesidades, múltiples sectores se han movilizad, muchas carencias se han hecho visibles, los diferentes actores involucrados en la educación de los niños y jóvenes también se han esforzado con la elaboración de propuestas y acciones. Se ha hecho evidente la necesidad de aprender unos de otros para mejorar su desempeño y adquirir las habilidades, conocimientos y competencias digitales.

La tendencia del aprendizaje en línea es sumamente difícil de predecir, ya que nos enfrentamos a un cambio tecnológico que se da rápidamente, insertándose en la sociedad transformándola. El aprendizaje del profesor sin profesores sería la culminación natural de una educación donde se pretende "aprender a aprender" cuyo protagonista es, el maestro. El proceso para lograrlo nos presenta una nueva forma de compartir y transformar el conocimiento considerando las diversas culturas y los contextos sociales en los que están inmersas las escuelas y los profesores. La búsqueda de la construcción colaborativa de competencias para el trabajo y para el aprendizaje, que perduren a lo largo de la vida (Fullan, 2006).

El ambiente social, la experiencia y su interacción son influencias psicosociales que actúan de forma dinámica y reciproca para lograr entender y cambiar comportamientos. Las personas aprenden no solo de sus propias experiencias sino del "observar las acciones de los demás y el resultado de las mismas" (Murphy, 2002).

La búsqueda de la mejora de los sistemas de cultura escolar, y de la construcción social de los centros de trabajo va más allá de esfuerzos individuales y tiene el propósito de crear una verdadera transformación de los colectivos escolares que al mismo tiempo logren conservar la identidad propia de cada uno. Si bien estos esfuerzos son valiosos, para Fullan la búsqueda de cualquier estrategia de cambio permanente debe considerar los aspectos en los que no solo los individuos sean transformados sino la cultura escolar en la que éstos laboran (Fullan, 2006).

La posibilidad de generar redes de colaboración que permitan que los docentes puedan aprender juntos para llevar a cabo sus labores de manera más eficiente brinda, a través del aprendizaje social en línea una oportunidad para la autogestión. Para Fullan, la motivación es un elemento fundamental para lograr el cambio a través de la senda de la acción reflexiva, la cual es un requisito si se busca obtener resultados en las acciones de autogestión y aprendizaje colaborativo en las que el apoyo de los compañeros y el liderazgo proactivo garantizan un cambio en el sistema escolar (Fullan, 2006).

El ambiente social, la experiencia y su interacción son influencias psicosociales que actúan de forma dinámica y recíproca para lograr entender y cambiar comportamientos. Las personas aprenden no solo de sus propias experiencias sino del “observar las acciones de los demás y el resultado de las mismas” (Murphy, 2002, pág. 1). La posibilidad de diseñar el propio aprendizaje, eligiendo los sitios y grupos para la construcción colaborativa de nuevos conocimientos e ideas brinda acceso a múltiples oportunidades para generar un proyecto de autogestión docente.

Acceder a comunidades de aprendizaje, a través de la conectividad en línea y lograr la inserción en una sociedad virtual permite obtener los recursos que ayudan a ampliar los saberes “¿Qué es el Aprendizaje Social? En términos simples es aprender con y de otros. Esto puede suceder ya sea en línea (por ejemplo, herramientas populares como LinkedIn, Twitter etc.) o fuera de línea (durante discusiones grupales, en un café o durante alguna conferencia)” (Padley, 2018). Tener acceso a la conectividad permite entretejer una red, conformar un espacio virtual seleccionando los elementos e intereses que amplíen los saberes que ya se poseen. Todo esto es posible en una sociedad que ha logrado ampliar su “estar con otros”, de una manera en que personas comunes y corrientes pueden tener a su disposición, investigaciones y avances científicos de instituciones y autores reconocidos. Hoy frente a la pandemia de COVID-19, es necesario darse cuenta de que la conectividad por internet ofrece muchos usos, que aplicados en los ámbitos educativos ofrecen posibilidades de acceso a la información de formas que revolucionan la manera en que aprendemos de manera individual y con los otros, estas nuevas formas modifican la participación de los elementos involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje generando nuevas interacciones entre ellos.

El término Sociedades del Conocimiento hace referencia a las sociedades en las que los ciudadanos tienen acceso a la información la cual es transformada en conocimiento y se comparte con otros ciudadanos como una nueva forma de interactuar. Así también, el aprendizaje social en línea es un medio para la autogestión de saberes que conforman la Sociedad del Conocimiento.

La propuesta para las Sociedades del Conocimiento en países tercermundistas ocupa otros medios no solamente el Internet, en este caso para los propósitos de autogestión docente se considerará el aprendizaje en línea, para lo cual el tema de conectividad es indispensable “La visión de la UNESCO de las Sociedades del Conocimiento se basa en Internet libre, abierta y confiable que permite acceder a recursos de información del mundo entero y contribuir con información y conocimiento a comunidades locales y globales” (UNESCO, 2017). El reto para los gobiernos es lograr promover un desarrollo humano sostenible, para lo cual son fundamentales la libertad de expresión y la construcción de recursos de conocimiento abiertos. Los recursos educativos abiertos que se construyen y comparten libremente también aportan una plataforma para la autogestión docente en línea. Por lo que el acceso universal a la información y al conocimiento, la habilidad de búsqueda y la capacidad de producir contenidos se encuentran al centro de esta propuesta del uso del Internet como medio para la autogestión docente.

Garantizar la libertad de expresión y la salvaguarda de la privacidad, se convierten en temas fundamentales para las políticas públicas de los gobiernos. “Los principios éticos que los rigen y los derechos humanos, la protección de la dignidad y la seguridad de los individuos en el ciberespacio, mejorando la accesibilidad, apertura e inclusión en Internet” (UNESCO, 2017).

La participación en los últimos años de las universidades en la construcción de la Sociedad del Conocimiento ha sido a través de una tendencia a la apertura de contenidos y cursos que imparten permitiendo que cualquier persona pueda acceder a ellos en línea poniéndolos al alcance de cualquier persona interesada. Sin embargo, la brecha para el acceso a Internet entre países e individuos ha sido un obstáculo para que las personas logren pertenecer a la Sociedad del Conocimiento y logren tener las capacidades para adquirir información, transformarla en conocimiento, mejorar sus medios de subsistencia y contribuir al desarrollo social y económico de sus sociedades (Souter, 2010).

Considerando que, en el año 2014, solamente el 42% de la población mundial tenía acceso al Internet (Stats, 2017) y que, en los países más pobres del mundo, debido a condiciones socioeconómicas los más desposeídos tienen pocas o nulas oportunidades de construir Sociedades del Conocimiento, que den sustento al aprendizaje social en línea, es imprescindible garantizar los derechos humanos, la inclusión, el acceso libre al Internet y las bases para la democracia participativa, eliminando las barreras, son indispensables para el Desarrollo Sostenible y para el aprendizaje social en línea como medio para la autogestión.

Las Sociedades de Conocimiento ofrecen la oportunidad de compartir saberes con otros y fortalecer los lazos de pertenencia y apropiación del aprendizaje. La posibilidad de aprender con otros sirviéndose de la experiencia y conocimientos que poseen con personas que pueden estar física o virtualmente cerca, permite construir un contexto para las Sociedades del Conocimiento. Garantizar el acceso al Internet también está relacionado al artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el cual afirma que “el derecho a la libertad de expresión incluye la libertad de buscar y recibir informaciones e ideas por cualquier medio, independientemente de fronteras” (Dutton, 2011).

En aprendizaje social en línea como medio para la autogestión docente el individuo es considerado como un agente activo que participa en un intercambio virtual a través de redes sociales, sitios y aplicaciones. En un entorno virtual, el aprendizaje social de Bandura tiene gran relevancia ya que muchos de los procesos se llevan a cabo de manera informal y por observación. El aprendizaje vicario de Bandura, se basan en que “un organismo es capaz de extraer enseñanzas a partir de la observación de lo que hace otro” (Regader, 2018, pág. 1). El aprendizaje social en línea para la autogestión se da en compañía real y virtual de otros y la observación se hace de manera física y también a través de tutoriales o video conferencias.

El ser humano siempre está aprendiendo y construyendo la propia personalidad, está fuertemente influenciado por el contexto y por el entorno social en el que está inmerso, se plantea a sí mismo objetivos de aprendizaje y los elige haciendo predicciones. El hombre determinado por su entorno y su comportamiento tiene efectos sobre este entorno “Bandura empezó a valorar la personalidad como una compleja interacción en tres elementos: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos individuales” (Regader, 2018).

Para Bandura (1986) el aprendizaje por observación permite al hombre aprender y la posibilidad de modificar su conducta. Al observar el hombre imita no solo a otros individuos u organismos directamente, sino también a través de medios electrónicos o

imágenes. El modelamiento consiste en la observación y la imitación de lo observado afirmando que el aprendizaje es asociativo y simbólico. Es así como genera la teoría social cognitiva referente a la regulación de la motivación y la acción humana, de la que forma parte la teoría de la autoeficacia “Las expectativas de resultado consisten en nuestra valoración de si una conducta concreta producirá el resultado deseado” (RB Psicolegs, 2013). Estas expectativas de autoeficacia influyen en el resultado al emprender un proyecto y están directamente vinculadas con la motivación. Las redes sociales entendidas como medios para socializar y auto gestionar el aprendizaje, en las cuales aprendemos por imitación, ofrecen una “realidad ampliada” de la cual habla Dolors Reig (2012) al referirse al término “hipersociedad” que nos coloca frente a un cambio social inminente (Reig, Socionomía ¿Vas a perderte la revolución social?, 2012).

La necesidad humana de pertenencia y la necesidad de un contexto que le sustente a través de símbolos y significantes hace del Internet un medio ideal para satisfacer la necesidad de aprender y de autogestión. El aprendizaje social en redes sociales requiere de habilidades de selección y análisis que se utilizan para ir agrupando y coleccionando información en sitios que permiten catalogar por tema. El aprendizaje social en línea permite también construir un contexto informativo y la posibilidad de compartirlo con otros para la autogestión. El aprendizaje social puede ocurrir en cualquier momento o lugar y tiene que ver más con “el intercambio de conocimientos de forma espontánea y automática e implica las emociones de los estudiantes al interactuar” (Gomez, 2017).

La posibilidad de aprender a través de la experiencia en ambientes virtuales ampliados permite el acceso y el alcance a individuos y conocimientos que de otra manera no hubiesen sido posibles el aprendizaje social en línea brinda un medio ideal para la colaboración y el intercambio de saberes y experiencias entre personas de distintas nacionalidades, contextos Para Ramón Ferreiro, la esencia misma del constructivismo social es la comprensión, que se da en estrecha relación con los contextos culturales en los que se usa; menciona como finalidad del constructivismo social, “promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social de pertenencia y desarrollar el potencial que todos tenemos de realizar aprendizajes significativos por sí solos y con otros en una amplia gama de situaciones” (Ferrero Gravié, 2007, pág. 31).

El aprendizaje social es un enfoque del diseño del aprendizaje, en el cual se combina lo mejor del aprendizaje formal con lo mejor de la comunidad. Según Stodd, el significado tiene todo que ver con las comunidades ya que es a través de él, que “se vincula el conocimiento abstracto con la realidad cotidiana” (Stodd, 2015). Es entonces la confianza un significado central para el aprendizaje social.

El aprendizaje en línea ha transformado la manera en cómo aprendemos, ampliando las posibilidades de hacerlo más allá de las limitaciones del espacio y el tiempo. Se ha consolidado como un medio muy eficiente para capacitaciones y aprendizajes formales e informales. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) con fines educativos ha evolucionado hacia las TACs tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

Contribuir desde los saberes propios con los participantes de toda la comunidad educativa, en dónde “El aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos” (Gonzalez, Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo, 2012)

En el aprendizaje colaborativo los participantes interactúan para lograr objetivos que les son comunes, en un tiempo corto. Este proceso de compartir tiempo y espacio permite que cada uno adquiera nuevos aprendizajes además de la solución de problemas (Gonzalez, *Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo*, 2012). Los participantes generan una plataforma virtual común, sobre la cual los agentes colaboran, construyen y comparten la cognición que les permita entender la tarea que llevarán a cabo, así “El aprendizaje colaborativo, en una primera lectura, tiene pues una doble dimensión: colaborar para aprender y aprender a colaborar” (Rodríguez Illera, 2001).

Existen algunos elementos mínimos para que se lleve a cabo el aprendizaje colaborativo como son la cooperación en la construcción de conocimientos, la responsabilidad individual en relación con el grupo, la comunicación para socializar ideas y opiniones, la motivación para interactuar y lograr el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo y la autoevaluación. (Tavo, 2014, pág. 1).

El trabajo colaborativo es una ampliación del trabajo individual y no su contraparte, en él se aprende de manera personalizada, pero se amplía, se contrasta, se constata, se revisa y se evalúa en conjunto con las personas que forman parte del grupo de aprendizaje. Estos elementos, tienen una estrecha relación con la autonomía del aprendizaje, que va de lo individual a lo grupal.

El aprendizaje autónomo es la capacidad de aprender por sí mismo de manera independiente donde la motivación intrínseca juega un papel importantísimo para búsqueda y generación del aprendizaje.

La esencia de la autonomía es que las personas piensen y actúen independientemente, y esto significa que sean capaces de tomar sus propias decisiones, considerando el mayor bien colectivo, el costo-beneficio más adecuado, la mejor de las lógicas y la más alta de las satisfacciones individuales (Amaya de Ochoa, 2008).

El individuo que se auto gestiona refiere Amaya (2008), debe ser capaz de transitar de una producción indisciplinada, intramuros e individual del conocimiento a una producción inter y tras disciplinada, interinstitucional y colectiva; más que con certezas, las ciencias ahora avanzan a partir de aproximaciones, con verdades que se relativizan. Autodirigir el aprendizaje requiere que el estudiante reflexione y planee su desempeño individual frente a una tarea en particular. El aprendizaje autónomo es una condición que permite aprender durante toda la vida, el autodidactismo hace referencia a la responsabilidad propia de gestionar el propio aprendizaje.

Transitar desde el aprendizaje autónomo hacia el aprendizaje colaborativo requiere de la capacidad de “dirigir el propio aprendizaje en función de unas necesidades, metas o propósitos, auto regulándolo (seleccionando alternativas, acciones, tiempos) y autoevaluándolo, de acuerdo con los recursos y escenarios que dispone y de las exigencias y condiciones del contexto” (Amaya de Ochoa, 2008)

Las redes sociales en Internet ofrecen una gran variedad de herramientas y aplicaciones que favorecen la socialización, con interfaces que permiten compartir en la red. Cuando estas redes son utilizadas como plataformas para el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje se amplía, la tecnología ofrece la posibilidad de videoconferencias en tiempo real y el trabajo en línea. Producir un aprendizaje para todos en lo individual desde lo colectivo por medio de la cooperación de los participantes es la finalidad del aprendizaje colaborativo (García-Valcarcel, 2012).

Las cifras son abrumadoras en cuanto a que “Siete mil millones de habitantes en el planeta, dos mil millones de usuarios de Internet, cuatro mil ochocientos millones de móviles; cuando hablamos de la red nos estamos refiriendo al medio más universal, con el ritmo de penetración social más rápido de la historia” (Reig, 2012); Reig habla del Internet como el medio a través del cual se satisface actualmente una nueva manera de socializar, participar y de aprender en una “sociedad aumentada” (Moya López, 2012).

La utilización de dispositivos móviles nos mantiene conectados de forma permanente y la mayoría “vivimos en una sociedad de relaciones, matices sociales, cooperación y demás términos asociados a lo social, tremendamente aumentados gracias a las tecnologías y su especial arquitectura para la participación” (Reig, 2012).

A partir de la década de los años 60 ha ganado terreno una aproximación hacia la formación de docentes que busca su formación profesional con un fuerte énfasis en el desarrollo humano. La idea de formación como “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 1990).

Lefebvre (2009) hace referencia a la autogestión con relación a los grupos sociales y a su necesidad de perfeccionar sus propias condiciones de existencia. La autogestión implica un proceso que a través de la confrontación, permite que se genere una dinámica de cambio continuo en la cual los participantes se involucran en la autocrítica, el debate, la deliberación, el conflicto y la lucha. La autogestión ocurre entonces como un proceso de auto reconstrucción que se socializa, para tener una visión compartida y común referente a una situación. Es la apertura hacia lo posible, en donde Lefebvre vislumbra una transformación “desde abajo hacia arriba, desde la vida cotidiana hacia el Estado” (Lefebvre, 2009).

La autogestión debe darse en un contexto de reconocimiento de sí mismo y de las propias necesidades, en un observarse a sí mismo como objeto de investigación para poder brindar una visión dinamizadora, colaborativa y potenciadora como base para este proceso de transformación.

Las tendencias en cuanto a tecnología son las tecnologías del aprendizaje adaptativo relacionado con el aprendizaje personalizado, el aprendizaje a través de dispositivos móviles, la inteligencia artificial, la mejora de la alfabetización digital, la reducción de la brecha de acceso al internet y el avance de la equidad digital.

La educación tiene como característica la intencionalidad, en cuanto a la transmisión cultural, de una generación a otra, de aquello que considera lo más valioso. Estudiar los fenómenos educativos se dificulta al buscar regularidades o patrones dentro de su complejidad. Los elementos comunes para lograrlo según cita Chobrak, al autor Schwab son: “enseñanza, aprendizaje, currículo y contexto social” (Chobrak, 2010). Estos mismos elementos tratados de manera conjunta se encuentran en la autogestión.

La metacognición es un elemento adicional, que permite darse cuenta del proceso del propio aprendizaje. La metacognición requiere “saber que se quiere conseguir y saber cómo se lo consigue” (Chobrak, 2010). No solo darse cuenta del proceso, sino además tomar conciencia sobre lo que implica para así lograr encontrar las estrategias que permitan elegir los conocimientos y las técnicas que se requieren para lograr aprenderlos.

En la autogestión se pretende que una persona logre utilizar sus conocimientos y experiencias para ponerlas a la disposición de los otros, para transmitir sus saberes, así como el reconocimiento del otro para poder integrarlo. Rangel (2013) explica que la metacognición es una herramienta de autogestión sistemática que permite planificar procesos cognitivos que van de ida y vuelta desde el hombre hacia la organización.

Materiales y métodos

Para la elaboración de este estudio se trabajó la metodología propuesta es la revisión bibliográfica que tiene como objetivo el recabar información para conocer, recoger ideas o sugerencias, ubicar y definir problemas que permitan afinar la metodología para llevar a cabo investigaciones más adecuadas y complejas. Es importante recordar que la investigación documental tiene como objetivo el recabar información para conocer, recoger ideas o sugerencias, ubicar y definir problemas que permitan afinar la metodología para llevar a cabo investigaciones más adecuadas y complejas, sin arribar a conclusiones definitivas o generales.

Es un proceso fundamental dentro del conocimiento de cualquier fenómeno de interés, y resulta de vital importancia en la formación educativa de cualquier estudiante de licenciatura y posgrado, pues esta forma de investigación puede apoyar de manera importante la elaboración de trabajos en la carrera y a nivel profesional.

A continuación, se describen los puntos que representan el método de la investigación documental que se empleó para el presente trabajo.

Lo mencionado con anterioridad se realizó como una primera parte del estudio, posteriormente se describe el proyecto que surge como una idea frente a las necesidades y a los resultados de investigaciones, con la que pretendemos gestionar los elementos que harán viable la propuesta de mejora, es una transversalidad de la gestión docente al interior de las áreas que forman una institución. Capta los recursos que formarán parte de la estrategia de reforzamiento de la malla curricular, realizando las siguientes funciones:

- Contacto de los insumos, recursos humano u organismos, empresas u ONGS que deseen colaborar con algunas de las vertientes del proyecto.
- Se gestiona los espacios en colaboración con el Área de Cuerpos Académicos de la Escuela Normal para hacer posible las distintas actividades programadas en el proyecto como conferencias, pláticas, foros, charlas, asesorías, etc.
- Se canaliza a los estudiantes o instituciones al área que hará el seguimiento del proyecto asegurándose de que se conserve la dinámica e inercia de la gestión iniciada por el cuerpo académico en la Licenciatura en Educación secundaria.

El diseño del proyecto de Autogestión docente tiene como objetivo brindar a los docentes y a los jóvenes estudiantes de la Normal Superior del Estado de Coahuila un ambiente educativo “ampliado” que considere algunos aspectos incluyendo el formativo visto desde el enfoque del Socio constructivismo a manera de reforzamiento de la malla curricular. Se compone de cuatro proyectos los cuales se desarrollarán en etapas, donde una serie de indicadores permitirán la evaluación de estas.

El primer proyecto LAZO (Language Academic Zone at Orbis) es una iniciativa para vincular la Normal Superior del Estado de Coahuila con organismos internacionales a través de intercambios académicos y de alumnos con el propósito de estrechar lazos de colaboración en las áreas de investigación de los Cuerpos Académicos, Formación

continua y complementaria del docente y del alumnado para fortalecer aspectos académicos y de investigación de manera colaborativa e interinstitucional en México y en otros países. Pretendemos ampliar el rango de acción internacionalizando la experiencia de los jóvenes estudiantes, de los docentes e investigadores, a través de cátedras, especialidades y formación en línea para el fortalecimiento de su formación.

El segundo proyecto AULA AMPLIADA tiene como objetivo generar diferentes acciones encaminadas a fortalecer las experiencias de los alumnos, maestros e investigadores. Una acción principal es la gestión de recursos para equipar, en un inicio un aula interactiva, que permitirá brindar la experiencia del aprendizaje colaborativo, interactivo y de inmersión en un ambiente didáctico. Se puede trabajar con temas como: Lenguaje and Arts, Natural Approach, Método propedéutico “King Poder”, Reggio Emilia Philosophy y temas que amplíen el aprendizaje y formación complementando la malla curricular en las distintas especialidades de la Licenciatura.

El tercer proyecto es “ATELIER” que busca ampliar la experiencia de aprendizaje de los alumnos y de los docentes e investigadores a través de la visita de expertos invitados cuyas experiencias profesionales brindan la oportunidad de ampliar la cultura y la visión del otro favoreciendo una educación incluyente. Se trabaja en educación basada en proyectos acompañados de expertos en algunas áreas, se fomentará el “contar la propia historia” rescatando la importancia de la narrativa oral y el registro escrito para recuperar las experiencias docentes desde la cotidianeidad.

El cuarto proyecto es “CRESER” que amplía la experiencia de alumnos, docentes e investigadores, desde el desarrollo humano y el aprendizaje socioemocional con programas que favorezcan los aspectos socioemocionales y de resolución de conflictos como lo son “Escuela para la Paz”, “Mediación Escolar” , “Una mirada desde la ética” entre otros.

Esta propuesta holística es un proyecto que puede ser replicado en diferentes contextos educativos y sociales de carácter autosustentable ya que incorpora elementos de la sociedad, que se integran de manera activa en las acciones que se realizan a su vez a través de la participación de las practicas docentes y la investigación que transitan de la teoría y práctica que los estudiantes Normalistas realizan en los centros de trabajo durante su formación.

Resultados y discusiones

Se analizaron los datos recogidos con el fin de puntualizar, qué necesidades se han detectado en este contexto y comprender esta realidad, además de reconocer los aportes del momento actual. Los resultados, revelan datos importantes como los niveles de instrucción, disposición para diseñar un plan de formación de los estudiantes normalistas y la satisfacción con el nuevo plan de estudios 2018.

Aportes obtenidos al analizar el primer momento de investigación:

- El nivel de satisfacción de las conferencias es excelente.
- Las actividades logran crear comunidades autocríticas de aprendizaje.
- Se logra la reflexión sobre la acción de la práctica docente, producto del reconocimiento de cambiar para mejorar desde su enseñanza hasta su estado de ánimo frente a la práctica docente.

- Se debe cuidar la planificación de la instrucción a través de la metodología de proyectos, como una alternativa que articula el aprendizaje en todas las áreas de conocimiento
- El trabajo colaborativo entre docentes; aunque es una manifestación positiva cuentan con espacios cortos de tiempo para realizar sus círculos de estudio, no lo perciben como un aprovechamiento en ese sentido.
- Se logra capitalizar los recursos existentes en el contexto, debido a que cuentan con diversos recursos que son desaprovechados por falta de creatividad (uso de recursos tecnológicos para lograr la comunicación virtual).
- El nivel de calidad de los contenidos es excelente, por que se logra la comunicación con un grupo de expertos en educación, construyendo así una Red.
- Es importante cuidar el horario de las actividades programadas para que la mayoría de los estudiantes normalistas puedan asistir.
- Se recomienda cuidar la vinculación de los elementos teóricos de la didáctica con la práctica en el aula de clase.

Conclusiones

Esta sección devela el alcance del estudio y los logros consolidados. También las limitaciones, sesgos y emergentes líneas de investigación.

Una propuesta de autogestión requiere de un proyecto de ignición que puede surgir desde una institución, centro de trabajo, colectivo docente, grupo de estudio etc. Se consolida desde una red social donde se concentren las producciones, investigaciones y recursos que se vayan encontrando. Las reuniones virtuales o presenciales aportan cohesión al grupo, la pertenencia, el intercambio de ideas, la integración de la diversidad proporciona una riqueza que amplía los temas que se hayan seleccionado para iniciar.

Al adentrarse en el mundo del Internet para construir los propios saberes y ampliar su percepción, los docentes logran conocer las posibilidades que el aprendizaje social en línea les brinda para gestionar su auto aprendizaje. Al hacerlo, cabe la posibilidad de trazar sendas comunes con otros docentes y personas involucradas en los procesos de enseñanza aprendizaje, de ahí su aspecto social. La posibilidad de compartir metodologías, estrategias y contenidos hace de estas herramientas digitales un medio ideal para lograr la autogestión.

La autogestión nos presenta la posibilidad de crear y diseñar la educación a partir de sí mismos, ya que es el individuo docente el que mejor conoce lo que necesita, lo que le hace falta desarrollar. Para este propósito, es indispensable comprender en qué consiste la gestión en el sentido de sí mismo, de hacerse para sí aquello que se considera importante para el propio desarrollo y de esta manera lograr diseñar un sendero de aprendizaje. En este camino, no se está solo, ya que es un emprendimiento social y colaborativo, en el cual se requiere de una apertura al cambio, de un descubrimiento constante de sí mismo, del hacerlo posible para sí y para los demás como un proyecto de aprendizaje de por vida y para la vida en una acción que surge del individuo y que se amplía hacia los demás.

Referencias

- Amaya de Ochoa, G. (2008). Aprendizaje autónomo y competencias. Ponencia-Conversatorio, (pág. 10). Bogotá.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, vol. 5 núm. 13, , 41-44.
- Chobrak, R. (7 de abril de 2010). Universidad Nacional de Rio Cuarto. Obtenido de <https://www.unrc.edu.ar>
- Dalay, J. (10 de febrero de 2017). Training Journal. Obtenido de <https://trainingjournal.com/articles/feature/trust-social-learning>
- Delajara, M. , De la Torre R., Diaz-Infante E., Vélez R. (2018). El México del 2018. Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias A.C.
- Dellepiane, P. (21 de marzo de 2018). Blog Cued Catedra UNESCO de Educación a distancia (CUED) de la UNED. Obtenido de <http://blogcued.blogspot.mx/2018/03/tendencias-2018-informe-horizon-2017-en.html>
- Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Paris: UNESCO.
- Dutton, W. H. (2011). Freedom of Connection- Freedom of Expression: The Changing Legal and Regulatory Ecology Shaping the Internet. Oxford: UNESCO Publishing.
- Educación, D. G. (2012). www.dgespe.sep.gob.mx. Obtenido de http://dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje
- Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Grupo Editorial Siglo XXI.
- Ferrero Gravié, R. (2007). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. Ciudad de México: Trillas.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México D.F.: Paidós Mexicana.
- Fullan, M. (2006). Change Theory. A force for school improvement. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper N°157, 5.
- García-Valcarcel, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. Revista Complutense de Educación Vol. 23 Núm. 1, 161-188.
- Gomez, M. M. (7 de nov de 2017). elearningmasters.galileo.edu. Obtenido de <http://elearningmasters.galileo.edu/2017/11/07/que-es-y-como-funciona-el-aprendizaje-social-2/>
- Gonzalez, G. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Apertura. Revista de innovación educativa .
- Gonzalez, G. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Apertura. Revista de innovación educativa, 12.

Lefebvre, H. (2009). State, Space, World. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Moreno Vélez , Zega de Krutli. (agosto de 2011). Aprendizaje colaborativo mediado por el uso de las TIC. America Learning & Media, 1. Obtenido de <http://www.americalearningmedia.com/edicion-005/67-white-papers/267-aprendizaje-colaborativo-mediado-por-el-uso-de-tic>

Moya López, M. (30 de septiembre de 2012). Diarium. Obtenido de <https://diarium.usal.es>

Murphy, E. M. (15 de june de 2002). Population Reference Bureau prb.org. Obtenido de https://prb.org/pdf06/PromotingHealthyBehavior_SP.pdf?iframe=true&width=95%&height=95%

Padley, A. (2018). eidesign.net. Obtenido de Energising learning: <https://www.eidesign.net/>

Priorerti, J. L. (7 de enero de 2016). TIC,TAC,TEP, Tecnologías para aprender para toda la vida. Obtenido de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com>

RB Psicolegs. (28 de enero de 2013). RB Psicolegs. Obtenido de <https://rbpsicolegs.wordpress.com/2013/01/28/la-teoria-de-la-autoeficacia/>

Regader, B. (2018). Psicología y mente. Obtenido de <https://psicologiaymente.net/personalidad/teoria-de-la-personalidad-albert-bandura>

1. Universidad Minuto de Dios

Palabras clave: Compromiso Académico, Educación Superior, Modalidad Presencial, Modalidad Virtual y a Distancia.

R.: 26/01/21
A.: 23/04/21
P.: 01/07/21

DOI:

Significados que atribuyen al compromiso académico estudiantes de las modalidades presencial, virtual y a distancia: una mirada desde la universidad pública y privada

Attributed meanings to academic engagement by students of the modalities presential, virtual and distance: a view from the public and private university

Cristina Fuentes Mejía¹
Nicolás Villota Contreras¹

Resumen

Alcance o repercusión del estudio: este estudio se deriva de la investigación titulada: compromiso académico en estudiantes universitarios de la modalidad de educación virtual y a distancia: un estudio diagnóstico. Los estudios sobre Compromiso Académico (CA) han aumentado, tratándose de una variable determinante para predecir el éxito académico en educación superior, así como promover la calidad de la enseñanza. Objetivo: comprender los significados que atribuyen al CA estudiantes de educación superior de las modalidades Virtual y a Distancia (MVD) y Presencial (MP), tanto de una universidad privada como de una pública en Bogotá-Colombia. Proceso metodológico: se trató de un estudio cualitativo, interpretativo-hermenéutico. Los participantes fueron 36 estudiantes, 20 de una universidad privada de MVD, y 16 de pública y MP. La estrategia para acceder a la información fue un escrito libre elaborado por los investigadores. El análisis de contenido fue el procedimiento empleado para el análisis de la información mediante el software Atlas-ti. Principales resultados: fueron encontrados contenidos próximos y otros que difieren totalmente entre los dos grupos de estudiantes en los tres componentes del CA: Comportamental, Cognitivo y Emocional, siendo este último, donde se evidenciaron más contenidos de estudiantes de la MVD frente a los contenidos de MP. Los sentidos atribuidos al CA de ambos grupos de estudiantes se ven influenciados por sus historias de vida frente al estudio, así como por otros factores como la edad y la modalidad de educación elegida. Conclusiones relevantes: esta investigación aportó al estudio de la variable CA un constructo poco explorado en Colombia, en educación superior, así como su abordaje desde la lógica cualitativa. Los resultados indican que el CA además de sus tres componentes permite identificar otros vínculos relevantes como: estudiante-universidad (institución), estudiante-docente, estudiante-carrera (formación profesional) elementos identificados en los resultados de este estudio.

Abstract

Scope of the study: this study is derived from the research entitled: academic engagement in university students of the virtual and distance education modality: a diagnostic study. Studies on academic engagement (AE) have increased, being a determining variable to predict academic success in higher education, as well as to promote the quality of teaching. Aim: Understand the meanings attributed to the AE by higher education students of the Virtual and Distance (VDM) and presential (PM) modalities, from two universities: a private and a public in Bogotá-Colombia. Methodological process: This was a qualitative, interpretive-hermeneutic study. The participants were 36 students, 20 from a private university of VDM and 16 from a public university of PM. The strategy to access the information was a free writing elaborated by the researchers. The content analysis was the procedure used for the analysis of the information through the software Atlas-ti. Main results: There were found close contents and others that totally differed between the two groups of students in the three components of the AE: Behavioral, Cognitive and Emotional; more contents of students of the VDM were evidenced in the emotional component in front of the contents of PM. The attributed meanings to the AE of both groups of students are influenced by their life histories in their academic experiences, as well as by other factors such as age and the chosen education modality. Relevant conclusions: this research contributed to the study of the variable or construct AE, that has not been explored much in Colombia, in higher education, as well as its approach qualitative research. The results indicate that the AE in addition to its three components allows to identify other relevant links or connections: such as: student-university (institution), student-professor, student-career (professional training) elements that according to the results of this study.

Keywords

Academic Engagement, Higher Education, Presential Modality, Virtual and Distance Modality.

Introducción

Luego de verificar antecedentes y estudios previos alrededor de la variable Compromiso Académico (CA) o *academic engagement* en lengua inglesa se identificó el presente estudio como innovador y significativo por las siguientes razones: (1) el CA ha sido poco o nada explorado en Colombia, (2) se trata de un tema poco estudiado en educación superior y específicamente en Colombia; (3) los estudios en su mayoría se realizan desde una perspectiva cuantitativa, mientras que el presente priorizó el enfoque cualitativo por la riqueza de los datos obtenidos; (4) en cuarto lugar, el presente estudio se muestra significativo por convocar estudiantes tanto de la Modalidad Presencial (MP) como de la Modalidad Virtual y a Distancia (MVD) y (5) una quinta razón, en concordancia con esta última, contar con participantes tanto de una universidad pública como de una privada hace que este sea considerado un estudio innovador que contribuye al campo tanto de la Psicología como de la Educación.

Estudiar un tema desde varias aristas, contribuye al área del CA siendo un tema fundamental para la mejora de prácticas de enseñanza y aprendizaje, el éxito académico, así como para la calidad de la educación de la universidad; también en una perspectiva más amplia, podría contribuir para la discusión y creación de políticas educativas en la universidad.

El presente estudio se deriva de la investigación titulada: compromiso académico en estudiantes universitarios de la modalidad de educación virtual y a distancia: un estudio diagnóstico, propuesto y desarrollado desde el año 2018 en una universidad de carácter privado en su sede de educación virtual y a distancia, la cual ofrece programas de pregrado y posgrado en esa modalidad. La investigación dio origen a otros estudios como este, realizado durante el año 2020, el cual también fue efectuado en el marco de un semillero del semillero de investigación en Psicología de la Educación llamado: Educación Inclusiva y prácticas psicosociales. Por tanto, durante más de dos años consecutivos vienen siendo propuestos y ejecutados estudios pioneros en el estudio riguroso de la variable CA en el territorio colombiano, teniendo como foco contribuciones a la educación superior desde los campos de estudio tanto de la Psicología como de la Educación y la rama denominada Psicología de la Educación.

En consecuencia con lo anterior, fueron adelantados estudios de revisión sistemática de literatura explorando por las investigaciones de CA, llegando a la conclusión de adelantar más estudios como el presente tanto en el plano colombiano, como a nivel universitario en sus diferentes modalidades de educación, así como, explorar de manera cualitativa por otros datos que podrían ser también relevantes y novedosos cuando se trata de estudiar este el CA.

De acuerdo con el anterior panorama, el objetivo del presente estudio consistió en comprender los significados que atribuyen al compromiso académico estudiantes de educación superior de la Modalidad Virtual y a Distancia y Presencial tanto de una universidad privada y una pública respectivamente en la ciudad de Bogotá. A continuación, será expuesto un recorrido conceptual, como apoyo al desarrollo del presente estudio.

La Noción de Compromiso Académico y sus Dimensiones.

Ingresar a la educación superior reta al estudiante a buscar resultados deseables en su formación profesional para la consecución de logros, satisfacción y estabilidad académica. Sin embargo, una variedad de factores puede fomentar o frustrar el éxito de los estudiantes en la universidad. El CA en tanto que puede ejercer una gran influencia en el aprendizaje y en el rendimiento académico constituye uno de los retos más importantes en la educación superior (Christenson et al., 2012, Dunne & Owen, 2013, Fitzgerald et al., 2016, Kahu & Nelson, 2018). La participación de los estudiantes en las actividades promovidas por la institución educativa está influenciada por el grado en que perciben que el contexto escolar satisface sus necesidades psicológicas (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Krapp, 2005).

El CA, en lengua inglesa como Academic o student engagement traducido en la mayoría de los casos al español como Compromiso Académico, pero en otras tantas como compromiso estudiantil, o participación, consiste en un estado psicológico persistente, caracterizado por el vigor y energía que los estudiantes experimentan frente a su estudio o actividad académica, incluyendo sus experiencias de aprendizaje. Autores también añaden, que el CA tiene que ver con la dedicación hacia el estudio profundo, la concentración y la valoración de la actividad académica, pese a los naturales contratiempos y dificultades que puedan existir (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

Autores señalan que los estudiantes y sus experiencias, así como procesos internos son el foco del CA (Appleton et al., 2008; Christenson, Reschl & Wylie, 2012); y en este mismo sentido, se añade que el CA debe analizarse como una meta que incluye a su vez el compromiso conductual/comportamental, emocional/afectivo y cognitivo (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Estos últimos tipos de compromiso denominados también:

dimensiones y componentes. Las tres dimensiones, tienen como principio general la interrelación entre sí, por lo que en ocasiones esa interrelación podría confundirse, en caso de no diferenciar los tres procesos mentales a los que se hace referencia. Conceptualmente, estas pocas claridades fueron identificadas en autores, que atribuyen a la dimensión cognitiva, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje, las cuales podrían también pertenecer al compromiso conductual, especialmente en su ejecución.

El compromiso comportamental, se refiere a la forma como los estudiantes se involucran en el aprendizaje, implicando procesos como el esfuerzo por ejecutar tareas concretas relacionadas con su actividad académica. Tiene que ver con la participación, al respecto, Finn (1989) señala conductas de participación relacionadas con las reglas de la institución y del aula, tales como traer el material solicitado para la clase, asistir regularmente, atender solicitudes de profesores y responder a preguntas; además, otras conductas pueden ser la iniciativa del estudiante por formular preguntas, acudir al docente e iniciar un diálogo, buscar apoyos extras, emplear tiempo suficiente para las actividades.

El compromiso emocional implica las emociones que el estudiante experimenta durante su proceso de aprendizaje, también ha sido denominado como dimensión afectiva, de la misma manera que los demás componentes del CA, las emociones o afectos estarían referidos a su proceso académico, incluyendo a la institución educativa y las clases. Furlong et al., (2003) manifiestan que este componente incluye un grado de respuesta emocional como: sentimientos de afecto, simpatía, disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión. En este mismo sentido Frederick et al. (2003, 2004) manifiesta que esta dimensión se centra en la noción de “atractivo”, abarcando reacciones positivas y negativas por parte de los estudiantes hacia profesores y compañeros de clase.

El compromiso cognitivo, relativo al uso de estrategias cognitivas para el aprendizaje (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Willms, 2003); incluye el uso de estrategias efectivas y personalizadas de los alumnos en el aprendizaje y la autorregulación (Reeve, 2012). Es la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, así como el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Zimmerman, 1990). Cabe señalar, que esta dimensión hace referencia a las estrategias de autorregulación como la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas.

Una cuarta dimensión ha sido propuesta recientemente, denominada compromiso de agencia, entendida como las contribuciones constructivas de los estudiantes en el flujo de la instrucción que reciben (Reeve & Tseng, 2011), por ejemplo, el interés del estudiante por un tema específico, formulando preguntas al final de las clases. Como antes se dijo, la interrelación de estas cuatro dimensiones podría resultar confusa. En este caso, el compromiso conductual, también puede tener relación estrecha con el de agencia, debido a que el primero explora por los comportamientos del estudiante que le permiten ir más allá del salón de clases, explorando los temas propuestos en el aula. Coates, (2005) manifiesta que la dimensión de agencia se trata de una expresión reciente, que conecta las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta las consideraciones acerca del CA fueron consideradas para el presente estudio las tres más conocidas: conductual, cognitiva y emocional, siendo las más exploradas y predominantes en la literatura académica y científica sobre el tema. Fueron tenidos en cuenta los orígenes de esas dimensiones, en modelos explicativos como los propuestos por Blumenfeld et al (2005); Fredricks, Blumenfeld y paris, (2004), además del modelo de participación e identificación de Finn, (1989).

La Educación Superior en Colombia

Para efectos del presente trabajo y teniendo en cuenta que fue localizado en la realidad de la educación superior en Colombia, además de contar con estudiantes participantes tanto de una universidad privada como pública, fue necesario contextualizar el panorama y regulación de este nivel de enseñanza en el país. A nivel normativo, en Colombia se considera que una institución de educación superior para que sea considerada como tal, deberá regirse por las consideraciones de la Ley 30 de 1992.

Las instituciones universitarias de acuerdo con la Ley 30 de 1992 pueden ser de dos tipos u orígenes: públicas o privadas. Se considera que las universidades públicas y privadas ofrecen programas académicos de formación profesional sujetos a la aprobación de los correspondientes registros calificados conforme con la Ley 1188 de 2008. Los registros por tanto permiten la oferta y funcionamiento de los programas de formación profesional.

El registro calificado consiste en un mecanismo que es administrado por el Ministerio de Educación Nacional, para verificar y asegurar las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior, según lo establecido en la Ley 1188 del 25 abril 2008 y el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010. Las universidades de carácter privado, cumplen además requisitos señalados expresamente en el Decreto 1478 de 1994.

Antecedentes

A continuación, son presentados estudios previos que sirvieron como base para la presente investigación. Hunt (2012) Investigó el compromiso académico (CA) en un grupo diverso de estudiantes en Reino Unido. Existe la preocupación en ese estudio, por la enseñanza cuando se trata de grupos grandes en educación superior. Esta investigación da cuenta de la relación entre CA y otros aspectos relevantes para la psicología de la educación como son los estilos y/o estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Hunt (2012) destaca en los resultados que tanto los datos demográficos como las experiencias individuales interfieren en la capacidad de aprendizaje; además sugiere dos resultados que considera pueden abordarse en otras investigaciones. El primer resultado arrojado afirma que estudiantes con mayores edades y considerados como más maduros presentaban mayores posibilidades de hacer uso de estrategias de 'aprendizaje superficial'. El segundo resultado, afirma que un grupo de estudiantes conocen bien a sus profesores y se inclinan probablemente por estrategias de 'aprendizaje profundo'.

Ghasemi, Moonaghi y Heydari (2018), efectuaron un estudio cualitativo durante 2017, en programas de Pregrado en Irán cuyo objetivo fue explicar experiencias de estudiantes de enfermería en una universidad de ciencias médicas en Mashhad (Irán) identificando factores en los estudiantes que puedan afectar su CA. La investigación realizó análisis de contenido. Los hallazgos revelaron contenidos o categorías como: "motivación de aprendizaje", "interés por aprender", "participación en programas científicos extracurriculares", "autodirección" "concentración", y "demostración de emociones", factores que pueden ser relevantes en el aprendizaje y el CA, aspectos que también deben ser contemplados por parte de profesores.

Kahu, Stephens, Leach, y Zepke, (2015) efectuaron una investigación relacionando las emociones alrededor del hecho académico, y el CA de estudiantes universitarios de la modalidad de educación a distancia. El estudio fue realizado mediante la metodología cualitativa que permitió la comprensión de las emociones fluctuantes y diversas que

los estudiantes experimentan durante la transición a la universidad. En el desarrollo del estudio, se tuvo dos teorías como referentes, por un lado, la teoría de emociones académicas de Pekrun y la teoría sobre la participación de los estudiantes de Kahu. Se contó con 19 estudiantes con edad entre 24 años en adelante, quienes ingresaban a primer semestre en la universidad. Los investigadores emplearon diarios registrados en video que dieran cuenta de las emociones y compromiso con el estudio, además de hacer uso de entrevistas antes y después del semestre.

Los resultados del estudio destacan vínculos estrechos entre las diversas emociones y el CA; de acuerdo con estos resultados las emociones pueden promover, inhibir e influir recíprocamente en el CA. Se destaca que las emociones por parte de los estudiantes se convierten en punto de mediación con relación a otros factores como: diseño de un curso, pero también con la motivación del estudiante en sí. Además, se insiste en el sentido dialógico entre emociones, CA y aprendizaje, pudiendo ascender en búsqueda del CA ideal o por el contrario descender al poco compromiso y retraimiento. Este último aspecto que se resalta en el estudio de Kahu, et al (2015) permite pensar que ese CA no ideal podría terminar en situaciones para el estudiante de poco éxito en su vida académica, así como en la posible deserción.

Materiales y métodos

Diseño del estudio

El estudio fue realizado en la lógica de la ruta cualitativa de investigación, desde la perspectiva interpretativa-hermenéutica, este tipo de estudios permiten la comprensión de las subjetividades e interpretaciones que se hacen de estas (Cárcamo, 2005; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La ruta cualitativa, permite examinar las percepciones y experiencias de los individuos y su cotidiano, posibilitando la comprensión profunda de sus puntos de vista, así como de sus atribuciones y significados (Lichtman, 2013; Punch, 2014; Salkind, 2008; Richards & Morse, 2012).

Participantes

Participaron del estudio un total de 36 alumnos, distinguiéndose entre varones (n=10) correspondiente a un 28% de los estudiantes y mujeres (n=26) correspondientes al 72 %. La muestra fue constituida tanto por estudiantes de una universidad del sector público (U1=16) y cuya modalidad de educación es presencial, así como por alumnos de una universidad de carácter privado de modalidad virtual y a distancia (U2=20). Los participantes de la U1 contaron con un intervalo de edades que varió entre los 21- 32 años de edad, mientras que la U2 presentó un intervalo entre 22-44 años. Los estudiantes de la U1 cursaban entre quinto a décimo semestre de una Licenciatura en Psicopedagogía, mientras que la U2 se encontraban cursando octavo semestre de un Programa de Psicología para el momento de la recolección de datos durante 2020.

Estrategias para la Recolección de la Información

Fue elaborado un escrito libre por parte de los investigadores del presente estudio en el marco de un Semillero de Investigación de Psicología de la Educación llamado: Educación Inclusiva y Prácticas Psicosociales. En el marco del semillero también fueron organizadas jornadas de estudio, así como generados espacios para la elaboración de instrumentos y estrategias para medir y recolectar datos acerca de la variable Compromiso Académico (CA). El escrito libre tuvo como finalidad acceder a los significados de los participantes acerca del CA.

El escrito libre constó de dos partes: (a) datos personales y sociodemográficos y (b) una cuestión central y abierta para que los participantes escribieran de manera libre: "Entiendo por Compromiso Académico lo siguiente". El escrito también contenía instrucciones para los estudiantes que aceptaron participar del estudio, así como el consentimiento informado; se especificó que los datos a ser recolectados serían analizados de manera general sin revelar datos confidenciales. El formato de escrito libre fue enviado mediante un enlace al correo personal de cada uno de los estudiantes. Por causa de la pandemia durante el año 2020 el escrito libre fue implementado mediante herramientas digitales como: cuestionarios de google así como por Forms del paquete de Microsoft.

Procedimiento

Posterior a la idea de abordar y explorar el tema del Compromiso Académico (CA) desde la ruta cualitativa de investigación y de elaborar la estrategia del escrito libre, fue enviado vía correo. Los participantes contaron con una semana para diligenciar y escribir sus comprensiones acerca del CA relacionados con su experiencia y vivencia en la universidad.

Luego de contar con los escritos libres por parte de los estudiantes participantes se procedió a organizar el material, clasificarlo de acuerdo con las dos universidades participantes y efectuar el debido proceso de análisis de contenido mediante el software para datos cualitativos Atlas-ti. Se tuvo claro que el objeto de estudio y macrocategoría central fue el CA y las categorías: compromiso conductual/comportamental, compromiso cognitivo, compromiso emocional/afectivo.

Los escritos libres se organizaron de acuerdo con la universidad, generando dos unidades hermenéuticas en Atlas Ti (Versión 7.0), de esta manera la primera unidad constó de 16 documentos primarios y la segunda unidad por 20 documentos. Durante la lectura inicial se verificó que los datos fueran correctamente diligenciados; durante la segunda lectura de los escritos libres se procedió a clasificar e identificar las categorías antes enunciadas, correspondientes a las tres dimensiones del CA. Posteriormente fueron efectuadas comparaciones que permitieran la comprensión de similitudes y diferencias en los contenidos que revelaban los significados frente al CA de los dos grupos de estudiantes (U1=MP Y U2 MVD).

Resultados y discusiones

Resultados

A partir de la creación de los dos archivos / unidades hermenéuticas, por universidades, en el software Atlas Ti, cada documento primario fue leído varias veces identificando los contenidos correspondientes a los códigos: compromiso conductual/comportamental, compromiso cognitivo y compromiso emocional/afectivo.

Es importante aclarar que se trató de categorías inductivas, pues se deducen a partir de la literatura académica y científica presentada en los antecedentes y fundamento teórico de la presente investigación. La tabla 1 muestra la elección de conceptos que fueron tenidos en cuenta durante el análisis.

Tabla 1.
Objeto de estudio: *compromiso académico (Macro categoría) y Dimensiones (categorías)*

Dimensiones del compromiso académico (categorías)	Descripción
Conductual	Inicio de la acción, participación, conformidad con las reglas, esfuerzo, responsabilidad, asistencia regular, persistencia, intensidad, atención, concentración, absorción y participación (Fredericks, Blumenfeld, & Paris (2004).
Emocional	Entusiasmo, interés, satisfacción, orgullo, vitalidad y ánimo. (Furlong et al. 2003)
Cognitivo	Perseguir un propósito, autocontrol, enfocar hacia la meta, emprender estrategias de búsqueda, participación voluntaria, planteamiento de retos y monitorización de la acción (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Zimmerman, 1990).

En los dos grupos de estudiantes fueron identificados en sus contenidos los referentes al CA. En la Figura 1, de acuerdo con la mediación del Atlas ti pueden visualizarse los contenidos identificados de los estudiantes de la universidad pública de modalidad presencial. En este grupo de estudiantes, fueron caracterizados un número significativo de contenidos (n=19) relativos al compromiso comportamental, seguidos de los contenidos que aluden a compromiso cognitivo (n=13) y un número menor de contenidos de compromiso emocional-afectivo (n=4).

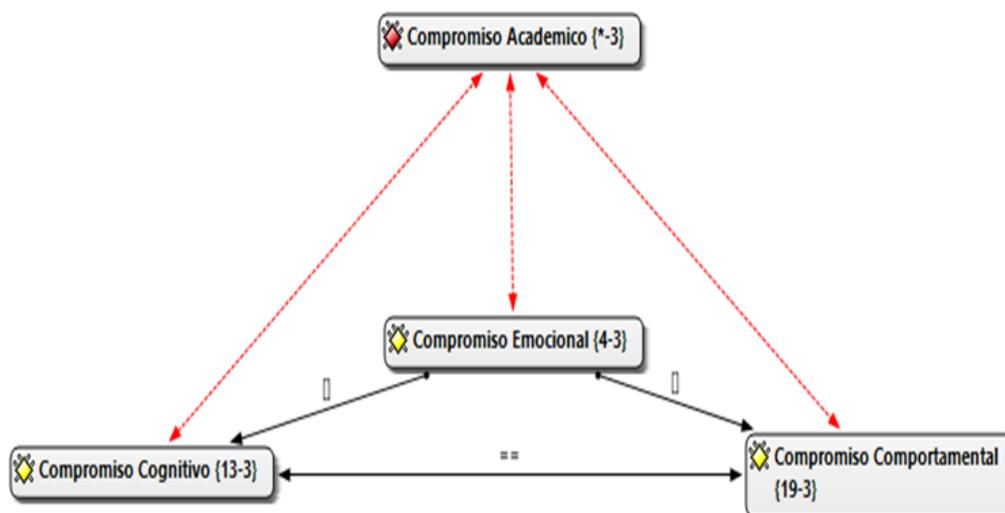


Figura 1. Compromiso Académico y sus dimensiones. Participantes-Estudiantes Universidad Pública, Modalidad Presencial.

La figura 2. Evidencia los significados atribuidos por parte de los estudiantes de la universidad privada que cursan su pregrado en la modalidad de educación virtual y a distancia. Para este grupo, fueron identificados un número significativo de contenidos también en lo que refiere a compromiso comportamental (n=19) que coincide con el número de contenidos de los estudiantes de modalidad presencial. Seguidos por los contenidos identificados para compromiso emocional-afectivo (n=12) y un mismo número de significados para compromiso cognitivo (n=12). (Ver figura 2).

A continuación, son presentados análisis relativos a cada una de las dimensiones.

Compromiso Conductual/Comportamental

En este tipo de compromiso fueron identificados contenidos en los cuales los estudiantes atribuían significados relacionados con acciones y/o comportamientos orientados (as) a la obtención de logros, así como contenidos que aluden a la responsabilidad y en general al papel que se asume como estudiante cuando se ingresa a la universidad.

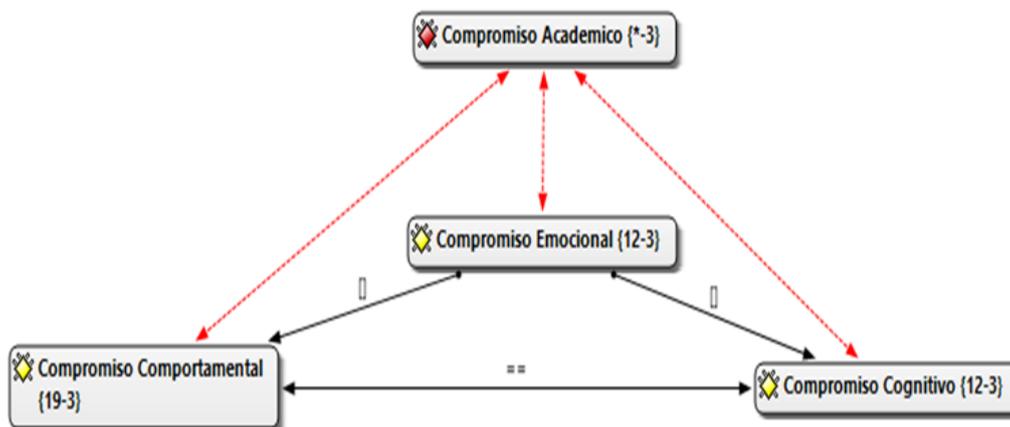


Figura 2. Compromiso Académico y sus dimensiones. Participantes-Estudiantes Universidad Pública, Modalidad Presencial.

Otros contenidos identificados en la dimensión comportamental, están relacionados con el cumplimiento de los lineamientos académicos y a asistencia a clase, que para el caso de los estudiantes de la modalidad virtual y a distancia, se relaciona con la asistencia presencial a las denominadas “tutorías” un día específico a la semana. Como se señaló previamente, fue la categoría que presentó para ambos grupos de estudiantes una mayor cantidad de contenidos (U1=19; U2=19). A continuación, serán presentados trechos de esta categoría:

“Entiendo por compromiso académico el hecho de asimilar una postura de autodidactismo [sic] en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos, guiados por supuesto por los maestros de la Universidad y por el currículum propuesto” (Estudiante, 32 años, U1-MP)

“Cumplir con las actividades adquiridas en cada una de las áreas, dentro de los contextos en el que nos encontramos dentro del nivel académico, siendo puntual, de manera general adoptar una posición responsable sobre cada actividad académica.” (Estudiante, 45 años, U2-MVD)

“Cuando el estudiante asume la responsabilidad acerca de su aprendizaje y de esta forma cumple con las políticas de la institución, donde hay cumplimiento de las normas como son la hora de llegada a cada una de las clases y así mismo la entrega oportuna de las actividades propuestas por el docente.” (Estudiante, 31 años, U2-MVD)

Compromiso Cognitivo

Para la identificación de significados de esta categoría se tuvieron en cuenta contenidos en los escritos libres que hicieran alusión a sus estilos y estrategias de aprendizaje, autorregulación, motivación intrínseca y el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje, para los dos grupos de estudiantes se evidenciaron números de contenidos muy similares en cantidad (U1= 13; U2=12) algunos trechos clasificados en esta categoría:

“autonomía al momento de llevar a cabo ciertas tareas académicas. Además, se trata de responder individualmente para poder realizar un trabajo colectivo.” (Estudiante, 22 años, U1-MP)

“cumplir con nuestras tareas y trabajos, presentaciones y exposiciones, lecturas y demás de manera pertinente y oportuna, a tiempo, participando activamente de las clases virtuales y presenciales dependiendo del momento que se esté viviendo en la Universidad.” (Estudiante, 24 años, U1-MP)

En este último trecho se hace referencia a lo virtual en la modalidad presencial debido a las clases virtuales o remotas asumidas durante el año 2020 por causa de la pandemia; teniendo en cuenta que las universidades asumieron en su totalidad que los procesos de enseñanza y aprendizaje debía asumirse mediados por las tectologías debido a los temas de salud pública a nivel mundial.

“El responder al proceso académico al que me inscribí y que hace parte importante de mi proyecto de vida, siendo responsable con aquellas actividades que me permiten crecer y fortalecer mi proceso académico y por ende profesional...adoptando estrategias eficientes para mi formación dependiendo las materias en específico” (Estudiante, 24 años, U2-MVD)

“Compromiso adquirido con esfuerzo, disciplina y superando todos los obstáculos que se presentan con sabiduría para no desfallecer y continuar con el objetivo propuesto. Generando la facilidad para adquirir conocimientos desde mi lugar de residencia, mi hogar, o en el lugar donde me encuentre, aprendiendo lo indispensable y lo que necesito (sic).” (Estudiante, 51 años, U2-MVD)

Compromiso Emocional/Afectivo

En esta categoría fueron clasificados los contenidos que hacían referencia a emociones, sentimientos que los estudiantes atribuyen a su actividad académica, dentro de los significados se destaca el proceso académico visto como desafío. En esta categoría también se destacaron significados atribuidos a la relación pedagógica con profesores, entre estudiantes o compañeros de clase, o las relaciones entre estudiantes con otros programas académicos diferentes al programa académico que se cursa. En esta categoría se destaca la diferencia entre las modalidades de educación presencial y virtual a distancia respectivamente (U1= 4; U2= 12). La diferencia radicó, en que fueron identificados más sentimientos y emociones en los estudiantes de la modalidad virtual y a distancia, que probablemente se encuentre relacionada con factores de edad asociados a sus procesos de maduración. Los siguientes trechos, ejemplifican los hallazgos en esta categoría:

“Sentido ético con los diferentes seminarios de la carrera y con la construcción de saberes” (Estudiante, 24 años, U1-MP)

“Cumplir con todas y cada una de las responsabilidades académicas, sociales y comunitarias inmersas en mi proceso de aprendizaje con calidad y oportunidad, dentro de los valores como el respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias.” (Estudiante, 45 años, U2-MVD)

“La responsabilidad de prepararse académicamente, para poner en práctica los conocimientos por amor y pasión a lo que me gusta como lo es la psicología” (Estudiante, 28 años, U2-MVD)

Los significados de los dos grupos de estudiantes presentan contenidos reiterativos con las siguientes interacciones: estudiante-universidad (institución), estudiante-docente, estudiante-carrera (formación profesional), aspectos que permiten la comprensión y redefinición del CA, pero también son elementos de la relación pedagógica que los universitarios contruyen con la institución educativa.

Discusión

En el presente estudio se destaca que los hallazgos surgieron únicamente del constructo compromiso académico (CA) y sus dimensiones; a diferencia de otras investigaciones que suelen correlacionar la variable con otras, por ejemplo, los estudios de: Appleton et al, (2006); Cater y Jones, (2014); Fredricks, Blumenfeld y Paris, (2004); Lam, Wong, Yang, & Liu, (2014); Skinner, Furrer, Marchand, Kindermann, (2008).

A partir del análisis de contenido de los escritos libres se pudo obtener resultados en relación con los significados que los estudiantes atribuyen al CA y sus dimensiones, como resultado importante se destaca que para los dos grupos de participantes se evidenció que el compromiso comportamental fue en el que más se evidenciaron contenidos o puntuaciones (n=38), se destaca que los estudiantes reconocen fácilmente comportamientos que permiten evidenciar un alto CA, permitiendo concluir que esta dimensión no presenta mayor diferencia entre la modalidad presencial de la universidad del sector público cuando comparado con la modalidad virtual y a distancia de la universidad privada.

Los resultados de la presente investigación se muestran en sintonía con los encontrados por Ghasemi, Moonaghi y Heydari (2018) en su estudio cualitativo, identificando también mediante análisis de contenido una serie de significados asociados al CA. Por ejemplo, en el presente estudio y de la misma manera que los autores del estudio iraní, fueron identificados contenidos asociados con motivaciones frente al aprendizaje, interés por aprender lo relacionado con la profesión estudiada, la participación en programas de formación en investigación, que para el caso de los dos grupos explorados consiste en hacer parte de grupos de investigación o denominados en Colombia semilleros de investigación.

En los dos grupos también se identificaron contenidos relacionados con las estrategias de autodirección que emplean los estudiantes también presentes en el estudio de Ghasemi, Moonaghi y Heydari (2018) pero, por el contrario, no hubo contenidos relacionados con la categoría “concentración”. Sin embargo, la demostración de emociones, especialmente en el grupo de estudiantes de la MVD fue más recurrente, lo que permite interpretar que el compromiso emocional incide más en estudiantes de la MVD para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje y un óptimo CA.

El anterior hallazgo en concordancia con otros estudios cuando se alude que en esta dimensión el estudiante reconoce su compromiso con comportamientos relacionados con esfuerzo, dedicación y persistencia en la tarea conforme se destaca en estudios como los de Skinner, Furrer, Marchand, Kindermann, (2008), o en comportamientos como la participación en clase, de acuerdo con lo manifestados en estudios como los de Appleton, Furlong y Christenson, (2008) y el de Reschly y Christenson, (2012); así como la participación en actividades extracurriculares como señalaron Finn y Zimmer, (2012); y Fredricks, Blumenfeld, y Paris, (2004) o aspectos de buena conducta y asistencia a las sesiones de clase, de acuerdo con Finn, (1989) y Fredricks, Blumenfeld, y Paris, (2004).

Con respecto al compromiso cognitivo se obtuvo un total de contenidos correspondientes a n=25 en los dos grupos. Los hallazgos en esta categoría coinciden con los del estudio de Hunt (2012) al encontrar que los estudiantes adultos o en edad madura prefieren estilos y estrategias de aprendizaje asociados con el “aprendizaje superficial”, esto podría deberse a estilos cognitivos más abstractos debidos a procesos propios del desarrollo humano. Pero también se destaca, que es debido a la historia de vida en relación con procesos de escolarización de cada uno de los participantes, siendo un asunto inclusive cultural y por tanto se relaciona con las concepciones que de sí mismo tienen los participantes en relación con su condición de estudiantes y que inciden en los significados identificados en esta dimensión.

La dimensión cognitiva también considera el atribuirle valor y/o relevancia a los aprendizajes, así como los significados que dan cuenta de procesos y capacidad de autorregulación, así como trazar metas. En consecuencia, este hallazgo coincide con lo apuntado por Fredricks, Blumenfeld, y Paris, (2004), cuando añaden que el compromiso cognitivo se centra en dos aspectos: (1), la inversión psicológica en el aprendizaje, esto es, una percepción de competencia, así como la disposición para las actividades de aprendizaje; la persistencia, dedicación, esfuerzo e implicación intelectual activa, entre otras (en interrelación con la dimensión conductual). (2) El uso de estrategias metacognitivas y de autorregulación por parte de los alumnos, correspondiente a la memorización, planear las tareas, autocontrol, entre otras.

Independiente de la modalidad de educación, se destaca en este estudio que los estudiantes (n=36) buscan orientar sus procesos de aprendizaje y se evidencia también un fuerte compromiso cognitivo, que se muestra en interrelación con el compromiso comportamental.

Con relación al compromiso emocional o afectivo los hallazgos del presente estudio revelaron significados atribuidos a esta dimensión que distan entre los dos grupos de participantes. Aunque si bien, los contenidos de ambos grupos suman pocos significados encontrados en esa dimensión emocional o afectiva (n=16) cuando contrastado con los aspectos comportamental (n=38) y cognitivo (n=25). Recordando, que para la universidad pública de MP fueron identificados menos contenidos (n=4) frente a la universidad privada de MVD (n=12). Los resultados de esta categoría se asocian porque los participantes que atribuyeron más significados presentan un intervalo de edad mayor (22-44 años) y especialmente, aluden a que realizar estudios universitarios se convierte en una meta que habían postergado por mucho tiempo por situaciones propias de su historia de vida.

Los hallazgos en el compromiso afectivo coinciden con los resultados de Kahu, et al (2015) con las emociones fluctuantes y diversas que los estudiantes experimentan durante la transición a la universidad, además de la relación entre las emociones y el CA. Podría manifestarse, que buena parte de los estudiantes que deciden iniciar sus estudios en MVD presentan un CA satisfactorio orientado principalmente en la obtención de logros, direccionados desde el compromiso afectivo.

Los resultados en el aspecto afectivo también coinciden con la idea expresada por Jimerson, Campos y Greif (2003), quienes destacan que vincularse emocional o afectivamente incide en las experiencias académicas en general. Sin embargo, vale destacar que esos autores, añaden que esta dimensión ha sido escasamente definida, medida por indicadores de distinta índole y de acuerdo con los estilos definidos para las investigaciones. Por tanto, es un tipo de compromiso en el que se emplean denominaciones variadas, siendo incluidas en ocasiones otras características que bien podrían corresponder tanto al compromiso conductual como cognitivo.

Con relación al objeto de estudio del presente trabajo (CA) también entendida aquí como macro categoría para efectos de la investigación se destaca que podría ser fácilmente confundida con otras variables cuando no definida y entendida previamente. Al respecto, Libbey (2004) al referirse al concepto de CA, subraya la escasa definición y entendimiento siendo utilizado en ocasiones como sinónimo de otras categorías de estudio:

La literatura incluye una variedad de definiciones de 'conexión escolar' (...) existen múltiples términos relacionados que pueden tener o no la misma definición, elementos, o marco teórico. Algunos investigadores estudian la implicación escolar mientras otros examinan la adhesión escolar, y otros analizan el lazo afectivo con la escuela. Los diversos términos han creado un espectro definicional solapado y confuso (...) Cuando el estudio de la conexión del estudiante con la escuela se ha expandido, también lo ha hecho el léxico de términos, conceptos e instrumentos de medida (Libbey, 2004, p.274).

De acuerdo con los resultados diversos y similares con los de otros estudios ya efectuados, y teniendo en cuenta la inserción del CA como objeto de estudio en la universidad colombiana tanto del sector público como privado, así como las modalidades presencial virtual y a distancia se destaca que el presente estudio al emplear la ruta cualitativa de investigación permitió la comprensión de los significados atribuidos al CA identificando los contenidos en sus escritos libres, alrededor de como ese objeto de estudio es entendido por los estudiantes universitarios, identificándose más similitudes en sus significados que diferencias en los mismos. Siendo necesarios más estudios que fundamenten la importancia del CA para la promoción de la calidad de la educación superior, prevención de la deserción estudiantil, consecución del logro y éxito académico estudiantil, así como la elaboración de políticas públicas que garanticen la permanencia estudiantil.

Conclusiones

Una gran variedad de investigaciones acerca de compromiso académico (CA) han sido realizadas en el plano internacional (Jang, Kim & Reeve, 2012; Skinner & Belmont, 1993; Wang y Eccles, 2013) en contraste con los estudios efectuados en Colombia sobre el tema, y específicamente que abordaran la variable CA en la ruta cualitativa, debido a que con estas características no fue encontrado ningún estudio. Por tanto, la presente investigación se muestra como pionera y contribuye con sus resultados a pensar en las posibilidades y beneficios que la variable estudiada permitiendo la planeación en educación superior.

Se recomienda profundizar en el estudio del CA, siendo un constructo poco explorado en Colombia y en la educación superior, así como profundizar en el perfilamiento de los estudiantes universitarios colombianos MVD así como MP, basados no solo en metodologías cuantitativas, sino también en estrategias cualitativas de investigación; entre otras porque es necesario identificar aspectos relacionados con la interacción estudiante-universidad (institución), estudiante-docente, estudiante-carrera (formación profesional) elementos que de acuerdo con los resultados de este estudio inciden en el compromiso académico.

Referencias

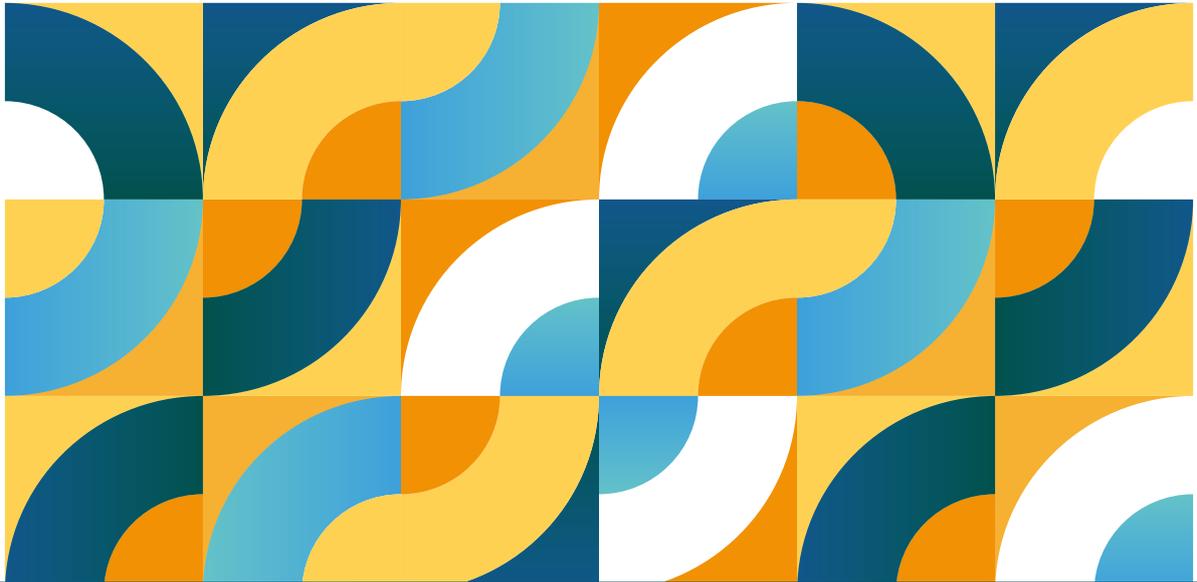
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44*(5), 427-445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *The Search Institute series on developmentally attentive community and society. What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305–321).
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (23)*.

- Cater, M., & Jones, K. Y. (2014). Measuring perceptions of engagement in teamwork in youth development programs. *Journal of Experiential Education*, 37(2), 176-186.
- Hunt, C. (2012). Learning in large learning spaces: the academic engagement of a diverse group of students. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(2), 195-205.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.
- Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.). *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 23, (pp. 43e77). Chicago: University of Chicago Press
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131).
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Furlong, M. J. & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Ghasemi, M. R., Moonaghi, H. K., & Heydari, A. (2018). Student-related factors affecting academic engagement: A qualitative study exploring the experiences of Iranian undergraduate nursing students. *Electronic Physician*, 10(7), 7078.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la investigación* 6ta edición. McGraw-Hill Interamericana: Ciudad de México.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481-497.

- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Springer, Boston, MA.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health*, 74(7), 274.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research for the social sciences*. SAGE publications.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2012). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Sage.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S.D. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. In: Fred M. Newmann., Ed., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, New York, 11-39.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. sage.
- Reeve, J. (2005) *Understanding Motivation and Emotion*. (4ta ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172), New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. SAGE publications.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.



 **RISEI Academic Journal**

 revista.risei.org

