

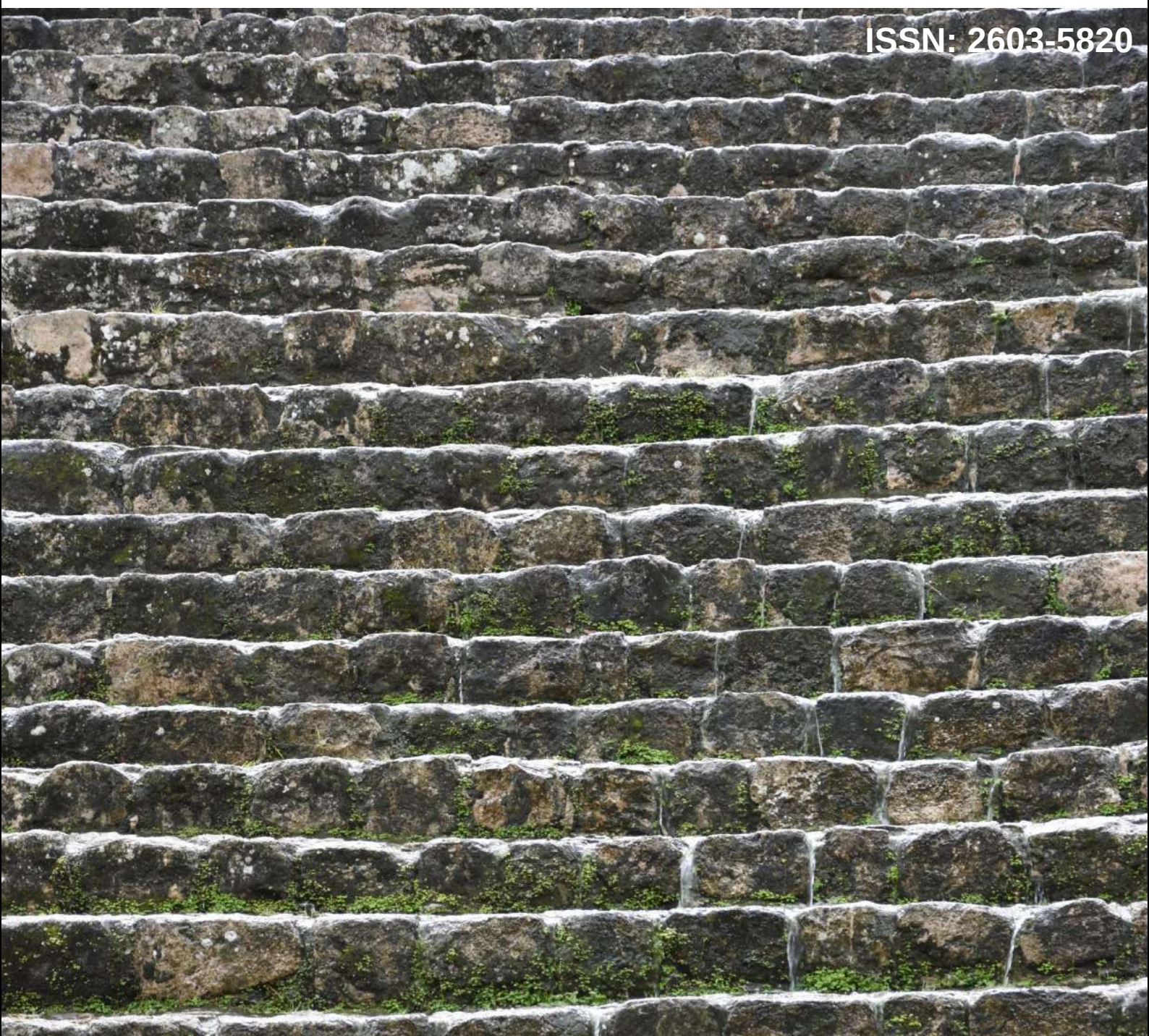
MLS Educational Research



ENERO - JUNIO, 2018

Volumen 2 • Número 1

ISSN: 2603-5820





MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 2 ● Núm. 1 ● Junio

ISSN: 2603-5820

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

EQUIPO EDITORIAL

Editor Jefe:

Antonio Pantoja Vallejo, Universidad de Jaén

Editores Asociados

Cristobal Villanueva Roa, IES Jabalcuz, España

David Molero López-Barajas, Universidad de Jaén, España.

M. Mar Encinas-Puente, Queen Mary University of London, Reino Unido.

Martha Kaschny Borges, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Silvia Pueyo Villa, Universidad Europea del Atlántico, España

Gestor/a de la revista

Beatriz Berrios Aguayo – Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional

Juan Bosco Bernal, Universidad Especializada de las Américas, Panamá

Pilar Figuera Gazo, Universidad de Barcelona, España

Ramón Garrote Jurado, Universidad de Borås, Suecia

Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla, España

Susana Gonçalves, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Miguel Pérez Ferra, Universidad de Jaén, España

Honorio Salmerón Pérez, Universidad de Granada, España

Lidia Santana Vega, Universidad de la Laguna, España

Andresa Sartor Harada, Universidad Europea del Atlántico, España

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

Juan Carlos Tójar Hurtado, Universidad de Málaga, España

Marlene Zwierewicz, UNIBAVE, Brasil

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana

Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)

Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)

Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE.UU)

Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén

Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) – México.

Portada: Escalinata en el yacimiento maya de Calakmul (Campeche – México). Foto: Antonio Pantoja.

MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO

▪ Editorial	4.
▪ Evaluación del programa de prevención de adicciones “Entre Todos”	7
<i>Celia Menéndez-Hernández, Leticia-Concepción Velasco-Martínez Juan-Carlos Tójar-Hurtado, Universidad de Málaga</i>	
▪ Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias.....	27
<i>Lorena Pulido-Mantas, Susana Ruiz-Seisdedos. Universidad de Jaén</i>	
▪ La actualidad de la perspectiva Frankfurtiana para los desafíos de la educación inclusiva para un mundo ecuaníme	47
<i>Victor Hugo Oliveira Pinto. Universidade Federal Fluminense</i>	
▪ La destreza de aprender de la información de retorno y su impacto en la percepción del aprendizaje.....	63
<i>Nidia Giorgis. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala</i>	
▪ Desarrollo moral y corrupción: propuesta de un instrumento de evaluación.....	83
<i>Lidia E. Santana-Vega, Christian Jacobs-Ardines, Luis Feliciano-García. Universidad de la Laguna</i>	
▪ Aprendizaje móvil: apoyo en la formación de bases de datos para estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael.....	99
<i>Duver Rene Acosta Orjuela, Manuel Antonio Sierra Rodríguez. Universidad Manuela Beltrán</i>	

Editorial

Continuamos en este nuevo número de MLSER el esfuerzo ya desarrollado en el primero, con la mirada puesta en la consolidación de la revista y que pueda convertirse lo antes posible en un referente para todos los investigadores educativos. Agradezco la labor desarrollada a todo el equipo editorial, técnico, informático y traductores, con la convicción de que es el camino que debemos seguir en la búsqueda de la excelencia. Soy consciente de que son palabras mayores para una publicación tan joven y con tan escasa trayectoria. Pero es de gran importancia que todos los implicados tengamos la mirada puesta en esta meta final.

En esta primera entrega en el segundo año de la revista, se abordan diferentes artículos que tratan temáticas dispares, pues no guardan una línea común de trabajo. Se inicia con un estudio en el que se evalúa el programa de prevención de adicciones “Entre Todos”, desarrollado por la Asociación Proyecto Hombre. Sus principales conclusiones ahondan en la importancia que tiene aplicar y evaluar este tipo de proyectos y el hecho de que se pueda producir una prevención en adolescentes si se trabaja con familias y se estimula el desarrollo integral de la persona.

El segundo documento trata de la educación inclusiva a través de la literatura infantil como aporte novedoso. Para ello se analizan diferentes cuentos que tienen personajes con algún tipo de diversidad funcional y se seleccionan los que guardan relación con efemérides trabajadas en el centro. Finalmente, se realiza una propuesta didáctica que favorece el estudio detallado de obras que pudieran ser candidatas para abordar la inclusión.

También dentro de la temática de la educación inclusiva, pero con un enfoque radical al anterior, se plantea el siguiente estudio en el que se analizan los teóricos de Frankfurt ante un mundo en el que están apareciendo planteamientos de intolerancia. Aporta como conclusión relevante la capacidad que tiene la escuela de educar para un mundo de solidaridad y respeto por las diferencias.

El cuarto trabajo se acerca a la idea de que la retroalimentación efectiva se puede convertir en el factor más poderoso capaz de motivar el aprendizaje. Es lo que la autora denomina información de retorno. Para ello se realiza una investigación en la que se aplica el modelo Hope y se concluye que existe relación entre la destreza de aprendizaje de la información de retorno y la percepción del aprendizaje.

En un plano totalmente distinto se enmarca el estudio sobre el desarrollo moral y corrupción, fundamentado en la realidad que se vive actualmente en España, dada la conexión existente con decisiones y dilemas morales a los que se enfrentan las personas a diario, de manera especial las continuas noticias que detallan la corrupción política. Se expone un cuestionario que se ha validado para comprobar

el desarrollo moral de los estudiantes.

El último de los trabajos presentados trata del uso del móvil para fortalecer el aprendizaje de bases de datos en estudiantes, de tal forma que les permita reforzar temas vistos en clase, realizar consultas e interactuar con los docentes. Sobre esta base se construye un estudio de tipo experimental en el que se busca conocer la relación entre las variables principales.

Antonio Pantoja Vallejo
Editor Jefe

**Cómo citar este artículo:**

Menéndez-Hernández, C., Velasco-Martínez, L. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2018). Evaluación del programa de prevención de adicciones “Entre todos”. *MLS-Educational Research*, 2 (1), 7-26. doi: 10.29314/mlser.v2i1.30

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE ADICCIONES “ENTRE TODOS”

Celia Menéndez-Hernández

Leticia-Concepción Velasco-Martínez

Juan-Carlos Tójar-Hurtado

Universidad de Málaga

Resumen. Introducción. En este trabajo se evalúa un programa de prevención de drogodependencias y adicciones. El programa evaluado se denomina “Entre Todos” (Asociación Proyecto Hombre, 2000), y se aplicó en 2017 a una muestra de 135 estudiantes de Educación Primaria, de 5º y 6º curso, de todos los centros educativos del municipio de Torrox (Málaga). Método. El diseño de esta investigación evaluativa fue mixto, combinando una metodología cualitativa, a través de entrevistas y observación, con otra cuantitativa, a través de cuestionarios. Además de la muestra de estudiantes, participaron en la evaluación 5 docentes, que colaboraron en el desarrollo del programa. El objetivo de la investigación era evaluar la calidad del programa y determinar posibles áreas de mejora para futuras aplicaciones. Los datos cuantitativos se analizaron de manera descriptiva (frecuencias y porcentajes). Sobre los datos cualitativos se realizó un análisis de contenido. Resultados. Los resultados permitieron valorar el diseño, la implementación y los recursos del programa, con el fin de identificar las estrategias que permiten satisfacer más adecuadamente las necesidades detectadas y que mejor se adaptan a los destinatarios del programa. Discusión. Además de haber sido posible la evaluación del programa, destacando algunas posibles mejoras en el mismo, se concluye con la importancia de aplicar y evaluar este tipo de proyectos. El hecho de trabajar con las familias y la atención al desarrollo integral de la persona es crucial en los programas de prevención en la adolescencia.

Palabras clave: Formación en drogas, comportamiento adictivo, prevención, estudiantes de Educación Primaria, actitudes de los adolescentes

EVALUATION OF THE PROGRAM OF PREVENTION OF ADDICTIONS "AMONG ALL"

Abstract. Introduction. This article evaluates an addiction and drug addiction prevention program. The evaluated program is “Entre Todos” (Proyecto Hombre Association, 2000) which was developed in 2017 with a sample of 135 5th and 6th grade students from every school located in Torrox (Málaga, Spain). Method. The design of this evaluative research was mixed, combined with a qualitative methodology -through interviews and observation and a quantitative methodology, through surveys. In addition to the students’ sample, 5 teachers took part in the

evaluation, who collaborated with the program's development. The research's objective was to evaluate the quality of the program and to determine possible improvement areas for the future. The quantitative data was analyzed in a descriptive way (frequencies and percentages). The qualitative data was subject to a content analysis. Results. The results allowed to evaluate the program's design, execution and resources, aiming at identifying the strategies that allow to better meet the detected needs and better adapt to the program's addressees. Discussion. Apart from evaluating the program, detecting some weaknesses as well as areas for improvement, it is concluded that implementing and evaluating projects like this one is key. The fact of working with families and the attention to the integral personal development are essential in preventions programs aimed at adolescents.

Keywords: Training on drugs, addictive behavior, prevention, Elementary School students, adolescent behavior

Introducción

El fenómeno de la drogadicción constituye una preocupación social, debido a una serie de factores como son: el aumento de la cantidad de consumidores, la edad de inicio, la aparición de nuevas adicciones, la mayor disponibilidad de ciertas sustancias, la existencia de una cultura favorecedora del consumo, la cantidad de dinero que se mueve en ese mundo y la crisis de valores de nuestra sociedad (Escámez, 1990).

La Asociación Proyecto Hombre, desde una filosofía muy definida, ha trabajado y adaptado diversos programas terapéuticos a las demandas de una sociedad cambiante atendiendo a su situación cultural, política, económica, etc. Sus propuestas de intervención han evolucionado desde la exclusiva atención terapéutica en centros al diseño y desarrollo de programas de prevención en centros educativos. Teniendo en cuenta la relación que existe entre los modelos preventivos y las necesidades (Sierra, Saldarriaga, Benítez, y Olarte, 2017), han ido surgiendo nuevos programas (Jiménez-Iglesias, Rodríguez, Oliva Delgado y Ramos Valverde, 2010), que buscan actuar de manera preventiva, mediante intervenciones socioeducativas en los centros e instituciones escolares.

“Entre Todos” es un programa escolar y familiar de prevención de consumo de drogodependencias, que incluye además otras adicciones. Como indican Kornblit, Camarotti y Di Leo (2010) se considera adicciones cuando se refiere a “actividades y no sólo a sustancias porque el mismo patrón de conducta que se establece en relación con las drogas puede establecerse en relación con otras actividades”. (p. 9)

La recogida de datos y la evaluación se realizaron ad hoc, aprovechando la aplicación del programa por parte de la Asociación Proyecto Hombre, en los meses de marzo y abril del 2017, y se centró en el último ciclo de primaria, 5º y 6º curso, en los 5 Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) del municipio de Torrox (Málaga). Este municipio cuenta con algo más de 15.000 habitantes (INE, 2016) y está situado en la Costa del Sol oriental de la provincia de Málaga, entre el mar Mediterráneo y la sierra de Almirajara. Los centros son CEIP Los Llanos, CEIP El Morche, CEIP Mare Nostrum, CEIP El Faro y CEIP Colina del Sol. Se impartieron cuatro sesiones en el aula con el alumnado del centro y una sesión con las familias de este alumnado. Las sesiones realizadas con los estudiantes tuvieron

una duración de 3h/día y la sesión con las familias tuvo lugar en horario extraescolar, empleándose 2 horas para su desarrollo.

Mediante esta investigación se pretendía valorar el diseño y su puesta en práctica, con el fin de identificar las estrategias que permiten satisfacer más adecuadamente las necesidades detectadas, y que mejor se adaptan al grupo de personas al que el programa va dirigido (Tejedor, 2000).

Para justificar con mayor claridad los contenidos en los cuales se fundamenta esta investigación, a continuación se van a describir los elementos principales del marco teórico.

Jóvenes y adicciones

El colectivo al que va dirigido el programa y participa en esta investigación son los jóvenes con edades entre los 10 y los 13 años. Según Palacios, Marchesi y Coll (2009), esta es una edad previa a la adolescencia, donde se produce un gran avance en la construcción del *propio yo* e importantes cambios en la valoración que hacen de sí mismos. Del mismo modo, estos autores señalan que la adolescencia es un periodo de grandes cambios en aspectos físicos, psicológicos, sexuales y sociales que tienen lugar entre los 12 y 18 años.

También se debe tener en cuenta que la adolescencia va acompañada de un aumento del estrés, debido a los retos y cambios biológicos y físicos, típicos de la pubertad, produciéndose así un desorden emocional, cognitivo y social. Esto, sumado a las presiones académicas, la aceptación de la nueva imagen corporal, el aumento de la autonomía, la aceptación por parte del grupo, etc., puede generar un fuerte estrés en la adolescencia (Calvete y Estévez, 2009).

Al ser un colectivo muy vulnerable, la adquisición de herramientas para afrontar los cambios o problemáticas de la edad con la que se puedan encontrar es determinante. Esto puede marcar la diferencia de acabar generando una adicción o no. La adicción se define como “...una dependencia hacia una sustancia, actividad o relación que arrastra la persona adicta lejos de todo los demás que le rodean.” (Castillo, 2011, p. 26).

Como señala Castillo (2011), existe una diferencia entre los hábitos o influencias consumistas y una adicción. Lo principal de esta última es si hay dependencia, provocando así consecuencias graves en la vida real. Existen varios tipos de adicciones: a sustancias psicotrópicas o a comportamientos específicos.

Bukoski (1995, citado en Pinazo y Ferrer, 2001) señaló que existen cuatro niveles en relación a los *factores de riesgo* del consumo abusivo de drogas en la adolescencia. Los factores individuales, como pueden ser el uso temprano de drogas, baja autoaceptación, una red social inadecuada, etc. Otro grupo son los factores familiares, estos incluyen la carencia de un ambiente cálido o el uso de drogas por parte de los padres. Dentro de los factores sociales, Muñoz, Sandstede y Klimenko, (2016), señalan que el centro educativo puede ser un lugar de socialización propicio para el inicio del consumo de drogas. También, los factores vinculados al grupo de iguales o compañeros, pueden ser una fuente de presión e influencia social en la toma de decisiones. Por último, se encuentran los factores comunitarios, en los que aparecen cuestiones como la exclusión social, el estrés o las normas socioculturales.

También existen unos factores de protección que son los elementos que permiten a las personas optar por opciones o conductas no relacionadas con las adicciones a las drogas y son consideradas saludables. Estos factores actúan compensando a los factores de Riesgo. (Castillo, 2011).

El proceso educativo y las instituciones encargadas de ello deben fomentar y consolidar la adquisición de hábitos, valores, actitudes y habilidades orientadas hacia una vida sana desde una edad temprana. Esto permite desarrollar aptitudes y conocimientos encaminados a consolidar a personas autónomas capaces de resistir a la presión de grupo con el objetivo de conseguir en un futuro reducir las adicciones en personas adultas. (Escámez, 1990).

Debido al origen temprano del problema, es importante la identificación de los factores de riesgo implicados para poder establecer programas o estrategias preventivas. (Calvete y Estévez, 2009).

Prevención de drogas

Por prevención de drogodependencias se entiende, como indica Martín (1995):

Un proceso activo de implementación de iniciativas tendentes a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de la de los individuos, fomentando el autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de drogas. (p. 55)

Para completar esta definición, Becoña, Rodríguez y Salazar (1995) añade que “un programa preventivo es un conjunto de actuaciones con el objetivo específico de impedir la aparición del problema al que se dirige dicho programa” (p. 23)

Cuando nos referimos a prevención en drogodependencias se debe destacar que estos programas se orientan básicamente, a la prevención de drogas legales, junto con la marihuana en algún caso. Usualmente no se incluyen las drogas ilegales, debido a que en la adolescencia esta clase de consumo suelen ser conductas esporádicas que afectan a pocas personas (Becoña, Rodríguez y Salazar, 1995). Este es el caso del programa que se ha considerado en esta investigación.

También, Calafat (2000) señaló que se pueden realizar varios tipos de distinciones cuando hablamos de prevención: la *específica* y la *inespecífica*.

Entendemos por prevención específica aquellas actuaciones que, de una forma clara, concreta y explícita tratan de influir en el uso de drogas. Por el contrario, la inespecífica es la que trata de alterar los consumos indirectamente, a través de programas o actuaciones o ámbitos nada conectados en principio con el uso de drogas. (p. 90)

Caplan (1980, citado en Becoña, Rodríguez y Salazar, 1995) indicó que se puede considerar tres tipos de prevención: *primaria*, *secundaria* y *terciaria*. La

prevención primaria pretende evitar el problema antes de que surja mediante intervenciones. La prevención secundaria trata de intervenir lo antes posible, para mejorar el problema. El objetivo de la prevención terciaria es detener o retardar la evolución del problema cuando ya aparecen los primeros síntomas, como sus consecuencias físicas, psicológicas y sociales.

Otra clasificación que se propone es según la contextualización: *Actual*, la cual se adapta al momento; *universal*, dirigida a todas las poblaciones; *selectiva*, dirigida a un grupo de adolescentes considerados de riesgo; e *indicada*, destinada a un grupo concreto con un alto nivel de riesgo o donde ya hay consumidores (Castillo, 2011).

Los centros educativos pueden ser el contexto ideal para llevar a cabo una educación preventiva en las adicciones o consumo de sustancias, principalmente por los siguientes motivos: es fácil tener acceso a los jóvenes desde los 4 a los 16 años, por la obligatoriedad de la educación en estas edades. Son etapas evolutivas en las que hay una mayor receptividad al aprendizaje y en las que se adquieren hábitos de vida saludable. El contexto escolar dispone también de profesionales con alta cualificación desde el punto de vista pedagógico (Jiménez-Iglesias, Rodríguez, Oliva y Ramos, 2010).

Programa “Entre Todos”

El programa “Entre Todos”, se fundamenta en otro programa de prevención llamado “Construyendo Salud”, Este último se enmarca “... en una intervención de tipo universal, dirigida a prevenir el inicio en el consumo de drogas y la implicación en otro tipo de conductas problemáticas al inicio de la adolescencia” (Gómez Fragueta, Luengo, Romero y Villar, 2003, p. 185). Sobre este programa se realizaron las siguientes modificaciones: 1) implementación de un sub-programa para las familias; 2) dotación al Programa de Prevención de una estrategia de supervisión y una ampliación de las materias que soportan las unidades didácticas.

Las materias trabajadas en “Entre Todos” se dividen a su vez en unidades didácticas: Información (tabaco, alcohol y cannabis); Autoestima (autoestima y autosuperación); Toma de decisiones (toma de decisiones, pensamiento independiente y publicidad); Estrategias cognitivas (estilo atribucional, acciones y efectos); Control emocional, Habilidades Sociales (habilidades de comunicación, sociales y asertividad); Valores (personales, familiares y medios de comunicación). Tolerancia y cooperación y actividades de ocio (Asociación Proyecto Hombre, 2000).

El colectivo al que se dirige es el alumnado de Educación Primaria. Los materiales utilizados son los siguientes: el manual del alumno y un folleto informativo para la familia. Sobre la metodología utilizada con el alumnado dentro del aula aparecen actividades como *role-playing*, encuestas, sondeos, debates, dilema moral, torbellino de ideas y análisis publicitarios (Asociación Proyecto Hombre, 2000).

El objetivo de este estudio consistió en valorar la calidad del proyecto, considerando el proceso de diseño e implementación del programa en el contexto de referencia. El diseño del programa se valoró analizando el nivel de adecuación entre lo planificado y lo ejecutado en la forma prevista, con el propósito de incorporar cambios y mejoras en futuras aplicaciones del programa. Por tanto, la

evaluación del diseño consistió en “una revisión de todos los componentes constitutivos del programa (personales, funcionales y materiales), en su dimensión interactiva: Calidad de las actividades, distribución del tiempo y del trabajo, utilización de recursos, etc.” (Tejedor, 2000, p.327). Para constatar la relevancia e idoneidad del diseño del programa se empleó la observación participante para conocer el grado de consecución de los objetivos planteados en el programa. Para ello, se utilizaron entrevistas y cuestionarios para conocer la percepción y opinión de los implicados en el proyecto (docentes y estudiantes) sobre el diseño y desarrollo del programa en las aulas.

Método

Diseño

En este estudio, la investigación evaluativa de programas ocupa un lugar de relevancia:

La investigación evaluativa “es un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo” (Tejedor, 2000, p. 320).

Pérez Juste (2000), considera que la evaluación de programas es

...una actividad metodológica, que admite, [...] la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social –en educación, formación, salud, ocio, empleo...- de gran amplitud, complejidad y duración. (p.266)

Pérez, Mejía y Becoña (2015) señalan que, considerando la historia de los programas y políticas de prevención, es preciso reconocer métodos que ayuden a la evidencia, el análisis y la evaluación, que permitan aprender de los logros y errores, para tener presente la adaptación de los programas a las necesidades y características de cada entorno, teniendo en cuenta la aplicación de determinadas estrategias en cada programa.

Desde esta perspectiva, como se ha mencionado anteriormente, la evaluación de programas no es un mero acto puntual, sino que hemos de entenderla como un proceso. Este proceso de evaluación ha de estar íntimamente relacionado con la programación y planificación del programa, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación (Hernández y Martínez, 1996). En este sentido, en esta propuesta, al igual que hacen otros autores (Stufflebeam, Pérez Juste, Caride, entre otros), el proceso de evaluación se puede fijar en cuatro momentos o tipos de evaluación:

- Evaluación de contexto - necesidades

- Evaluación de diseño - programación
- Evaluación de proceso - desarrollo
- Evaluación de resultados- producto

Este tipo de evaluación se ha hecho clásico con el paso del tiempo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Para estos autores la evaluación de un programa debería comenzar por una evaluación del futuro contexto de implantación del mismo, una evaluación del diseño o de la planificación del programa antes de su ejecución, una evaluación del proceso durante su aplicación y una evaluación del producto o de los resultados provocados por su desarrollo. En este sentido, esta propuesta solo se ha centrado en los procesos de diseño de la programación y su desarrollo porque forma parte de un estudio piloto que pretende explorar y comprender los elementos que favorecen el éxito de su implementación

Este proceso de evaluación de programas debe concebirse como una estrategia de investigación sobre los procesos educativos. Los resultados obtenidos en estas investigaciones deberían basarse en pautas sugeridas para orientar la creación de programas de intervención. Por ello, investigación e intervención se complementan mutuamente. La intervención se beneficia de la investigación en la medida en que ésta consiga la solución de problemas prácticos (Tejedor, 2000).

Para ello, se ha realizado una investigación mixta, que combina una parte cualitativa mediante el uso de entrevistas, observación, etc. y otra cuantitativa, a partir del uso de cuestionarios. Los datos obtenidos son narrativos y descriptivos, y persiguen el objetivo de proporcionar información sobre lo que el profesorado y el alumnado opinan en relación al programa de prevención que estamos evaluando. En este sentido, según Cook y Reichardt, (1986), plantea una serie de razones que apoyan la idea del empleo una metodología mixta de investigación:

...cuando se abordan los problemas de evaluación con los instrumentos más apropiados que resulten accesibles, se empleará una combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y en tercer lugar, como ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. (p.11)

Participantes

Las muestras sobre las que se ha centrado la recogida de datos son las siguientes:

En primer lugar, $n_1 = 5$ profesores, de los CEIP del municipio de Torrox, con edades comprendidas entre los 30 y 40 años (4 mujeres y 1 hombre). El tipo de muestreo fue intencional: el profesorado fue seleccionado atendiendo a su experiencia como docentes y por ser conocedores del programa “Entre Todos”.

En segundo lugar, $n_2 = 135$ estudiantes de dichos colegios. Los estudiantes en los cursos de 5º y 6º de Primaria, tenían edades comprendidas entre los 10 y 13 años. El 56,7 % de la muestra eran de género masculino, y el 43.3 % del femenino. La muestra supone el conjunto de la población de jóvenes comprendido entre estas edades y escolarizados que residen en el municipio de Torrox.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos principales en la recogida de la información: observación participante, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios.

La observación participante se desarrolló de manera paralela al desarrollo del programa. La observación además resultó de gran utilidad a la hora de realizar las entrevistas y cuestionarios y, por tanto, constituyó un eficaz apoyo para analizar y evaluar la información obtenida.

La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio y, a su vez, en su escenario natural. Esto sucede a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (DeWalt y DeWalt, 2002).

La observación se centró en conocer el proceso de implementación del programa en las aulas durante las sesiones establecidas en la planificación. Para ello, se diseñó la siguiente hoja de registro que contiene las dimensiones e indicadores de observación:

Tabla 1

Indicadores de observación sobre el desarrollo del programa

Dimensiones	Indicadores
Cobertura del programa	☐ Cursos en los que se ha aplicado programa.
	☐ Porcentaje medio de alumnos/as que han asistido.
Actividades	☐ N° total de actividades realizadas.
	☐ N° de actividades por bloque de contenidos
	☐ Inclusión de algunas actividades.
	☐ Supresión de algunas actividades.
	☐ Modificación de algunas actividades.
	☐ N° total de actividades concluidas con éxito.
	☐ Momentos de encuentro.

Temporalización (coordenadas espacio-tiempo)	☐ N° de sesiones diseñadas/ n° de sesiones realizadas
	☐ N° espacios planificados/ n° espacios utilizados.
	☐ Frecuencia con la que se utilizaron.
	☐ N° de actividades realizadas en el tiempo previsto.
	☐ Disminución/aumento del tiempo previsto para las actividades
	☐ Puntualidad en el inicio de las actividades
	☐ Puntualidad en la finalización.
Recursos	☐ Idoneidad de los recursos respecto a los participantes
	☐ N° de recursos diseñados/ n° de recursos usados.
	☐ Frecuencia en la utilización.
Metodología	☐ N° de estrategias metodológicas empleadas (variedad).
	☐ La metodología favoreció la participación activa.
Obstáculos y contingencias	☐ La actitud de los implicados era la prevista
	☐ El centro manifestó predisposición en la ejecución.
	☐ La estructura organizativa del centro permitió su ejecución
	☐ Había previsto posibles adaptaciones en los recursos humanos, materiales, temporales, actividades, destinatarios

Se realizaron 5 entrevistas semi-estructuradas a cuatro mujeres y un hombre de unos 30 minutos de duración cada una. Se plantearon en forma de preguntas abiertas con el objetivo de conocer su opinión como profesionales sobre la aplicación del programa impartido en sus aulas. A través de las entrevistas se pretendía dar un paso más y realizar una evaluación más completa sobre los elementos constitutivos del programa (diseño del programa). Para ello, se elaboró un sistema de categorías mediante un proceso de categorización mixta a través de la construcción de categorías deductivas, derivadas del diseño del programa, y categorías *ad hoc* (inductivas) construidas a partir la propia observación participante del desarrollo del programa de intervención. Por lo que se obtuvieron categorías a través del desarrollo de las fases de diseño e implementación del programa. En un principio se establecieron unas dimensiones, que sirvieron de precategorias, para construir las categorías definitivas que conformarían la entrevista (Figura 1).

En la tabla 2, se detallan las dimensiones y precategorias presentes en el estudio que permitieron la elaboración el guion de la entrevista:

Tabla 2
Sistema de categorías para la evaluación del programa

Dimensiones	precategorias
Estructura del programa	Contenidos
	Actividades
	Metodologías
	Recursos y materiales
	Temporalización

Planificación del programa	Adecuación a las características y necesidades del contexto
	Control de obstáculos y contingencias en el programa
	Disponibilidad de los elementos estructurales del centro
	Previsión de adaptaciones al programa
Satisfacción del programa	Receptividad
	Participación interactiva
	Asistencia
	Aprovechamiento del tiempo
	Adquisición de conocimientos

Por consiguiente, a partir del análisis del diseño del programa y la información recogida en la observación participante, se construyó el sistema de categorías que permitió la elaboración las preguntas que conformaron el guion de la entrevista:

- ¿Cree que los recursos y el material utilizados son apropiados y/o suficientes?
- ¿Considera que los contenidos y actividades son adecuadas y están bien secuenciadas?
- ¿Cree que se ha tratado muy sutilmente el tema de las drogas? ¿Cree que sería importante hablar más explícitamente sobre ello?
- ¿Cree que el programa y los contenidos son adecuados para la edad en la que se imparte?
- ¿Cree que la metodología utilizada con los niños y niñas es la correcta? (participativa)
- ¿En relación a la temporalización y durabilidad cree que es suficiente?
- ¿Considera un problema el hecho de que se haya perdido alguna hora de alguna asignatura importante? (“pérdida de tiempo”)
- ¿Considera que la planificación estaba bien realizada y se ajustaba al contexto en el que se ha impartido la prevención?
- ¿Ha entorpecido el día a día en el Centro el hecho de tener un día a la semana de prevención? (o en el día concreto en que se realizaba)
- ¿Modificaría algo del programa que no se haya mencionado anteriormente?
- ¿Repetiría el año que viene o lo recomendaría a otros centros?

Los cuestionarios constituyen la parte cuantitativa de la investigación. Se empleó un cuestionario proporcionado por la Asociación Proyecto Hombre, organizado en tres partes, que permitió evaluar el diseño de este programa. Se aplicaron 135 cuestionarios a estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 13 años. El objetivo principal era conocer la visión de los estudiantes sobre el diseño del programa y su implementación y la eficacia de dicho programa. Los cuestionarios contaron con una parte que posee una estructura cerrada y otra abierta.

Este cuestionario se compone de una parte inicial en la que se incluye las variables de edad y género, y el grado de motivación para la participación en el programa.

En la segunda parte del cuestionario se incluyeron 14 ítems divididos en “Calidad del servicio” (ítems 1-9) y “Equipo de prevención” (ítems 10-14). Los ítems, que se incluyen a continuación, se valoraron según la escala siguiente: 1= No; 2= Sí, en parte; 3= Sí, en general; 4= Sí, totalmente. Algunos ítems no estaban adaptados en su redacción a la muestra, por lo que fue necesario explicar su significado, durante la aplicación del cuestionario, hasta que se aseguró que se comprendía el significado de cada cuestión.

- ¿Considera que ha sido adecuada la información que te han proporcionado sobre las actividades de prevención?
- ¿Has encontrado la clase de servicio que buscabas?
- ¿En qué medida se han satisfecho tus necesidades con nuestro programa?
- ¿Recomendarías nuestro programa de prevención?
- ¿En qué medida estas satisfecho con la información que has recibido?
- Con la formación recibida. ¿Te consideras capacitado para llevar a cabo acciones de prevención?
- En el caso de que pienses aplicar la formación en su aula o entorno de trabajo ¿Considera que esta ha sido eficaz? (Item para el docente)
- En el caso de que piense aplicar la formación en su aula o entorno de trabajo ¿Considera que se le ha dado el apoyo suficiente? (Item para el docente)
- ¿Considera que las visitas de seguimiento por parte del equipo de prevención han sido suficientes?
- ¿Consideras que el trato recibido por parte del equipo de prevención ha sido correcto?
- ¿Consideras que han sido adecuados los contenidos del programa?
- ¿Consideras que el equipo docente estaba capacitado y poseía conocimientos sobre los diferentes temas?
- ¿Han sido accesibles los técnicos de la prevención durante el programa?
- ¿Ha estado accesible el director del programa?

En el último apartado del cuestionario, se incluyó una pregunta abierta en la que se podían añadir observaciones, sugerencias, mejoras, etc. En este espacio los estudiantes podían dar una opinión sobre los diferentes aspectos que mejorarían en dicho programa.

Análisis de datos

El análisis cualitativo de las entrevistas se realizó mediante el uso de clasificación de categorías y subcategorías. Se consideró la presencia y coocurrencia de las categorías para poder destacar los aspectos con mayor interpretación sustantiva entre los entrevistados. Para el análisis se codificaron los fragmentos de texto y citas textuales (Tójar, 2006).

Para el estudio cuantitativo de los cuestionarios se realizaron análisis de frecuencias y porcentajes. Para el estudio de las relaciones entre variables se empleó la prueba χ^2 . Para ello se ha utilizado la ayuda del Paquete Estadístico SPSS (v.22).

Resultados

A continuación se procede a presentar un resumen del análisis de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida utilizadas.

Categorías de las entrevistas

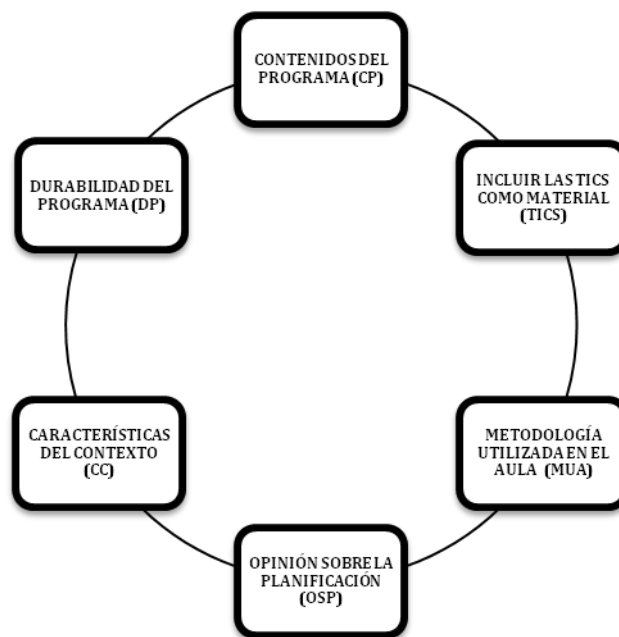


Figura 1. Categorías extraídas de las entrevistas

Para el análisis se construyeron 6 categorías y 12 subcategorías. Cuando el análisis así lo consideró, varias de las citas seleccionadas fueron asignadas a varias categorías y subcategorías al mismo tiempo. En la tabla 3 se incluyen las categorías, con su correspondiente código, y un ejemplo de cita literal.

Tabla 3

Códigos y ejemplos de citas textuales correspondientes a cada categoría

Código	Categoría	Ejemplo de cita
TICS	Incluir las TICs como material	“...sería muy beneficiosos que se utilizaran también las nuevas tecnologías aplicadas, ya que bueno las imágenes ayudan muchísimo mejor a la comprensión y también captan más la atención y motivan más al alumnado.” (E. 1, p. 2)

CP	Contenidos del programa	“...de lo que se trata no es darle una información sobre la droga, si no, como existe esto que podemos hacer para no picar y para no engancharse ni probarlas ¿no?” (E. 4, p.13)
DP	Durabilidad del programa	“...debería de durar un poquito más. Sobre todo, en el número de sesiones...” (E. 3, p. 7).
CC	Características del contexto	“...están en una edad en la que ellos están empezando con sus cosillas pre adolescentes, como yo digo.” (E. 5, p. 16).
OSP	Opinión sobre la planificación	“...la planificación se ha cumplido porque los días ha sido los que se dijo y bien espaciados...” (E. 3, p. 8).
MUA	Metodología utilizada en el aula	“...han sido suficiente participativas, han estado muy entregado y todas las semanas decían a qué hora tenemos, cuando viene, estaban muy interesados” (E. 5, p. 16).

Incluir las TICS como material

En esta categoría aparecen dos subcategorías que son: Los beneficios de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TICS) en el aula y los tipos de TICS que han demandado.

En esta categoría se recogió la opinión del profesorado sobre los recursos materiales con los que cuenta el programa. Demandando el uso de las TICS y poniendo en evidencia que los recursos utilizados son insuficientes. “...sería muy beneficiosos que se utilizaran también las nuevas tecnologías aplicadas, ya que bueno... las imágenes ayudan muchísimo mejor a la comprensión y también captan más la atención y motivan más al alumnado” (E. 1).

Contenidos del programa.

Esta categoría se dividió a su vez en las siguientes subcategorías: contenido e información sobre las drogas, contenidos útiles trabajados en las actividades, contenidos que han faltado por trabajar y aspectos positivos de los contenidos trabajados.

Este es uno de los puntos más importantes ya que de él se ha obtenido mucha información. Destacan que ha sido muy útil trabajar con contenidos como la autoestima, pero que han faltado por tratar otros como los medios de comunicación. En relación a profundizar en el tema de las drogas con mayor información la gran mayoría comparte la opinión sobre que son demasiado jóvenes para darles más información de la proporcionada. Por ello consideran que los contenidos trabajados están bien adaptados a la edad.

“El tema de las drogas propiamente dichas, creo que los niños a estas edades no se han topado todavía con ellas. Entonces yo creo que es más importante centrarse en que el niño sea seguro de sí mismo, que tenga confianza, que sea fuerte y que tome sus propias decisiones antes que a lo mejor forzarse más en educarlo en lo que se va encontrar” (E.3).

Metodología utilizada en el aula

Esta categoría se divide a su vez en: Aspectos de la metodología participativa utilizados, y Modificaciones que realizarían en la metodología.

En esta categoría se puede destacar el hecho de que se utilice una metodología participativa, ya que los estudiantes han podido interactuar entre ellos y con la persona encargada de llevar a cabo las actividades. También destaca la idea de haber incluido alguna dinámica a o role-playing para así hacerlo más participativo aún. “...Se podría añadir alguna cosilla más algún tipo de juego, simulación... Porque tú lo haces muy bien porque siempre les ponías muchos ejemplos, pero pienso yo que a lo mejor se podría como escenificar o que ellos se podrían poner en el papel de otra manera.” (E. 2).

Durabilidad del programa

En esta categoría se recogen dos subcategorías: Aspectos negativos de la temporalización y las propuestas de mejora en relación a la durabilidad.

Aparece otro punto a destacar de este análisis debido a que el profesorado demanda la necesidad de ampliar el número de sesiones y el tiempo dentro de cada sesión. Debido a que con la temporalización que se realizó no dio tiempo a tratar con profundidad ciertos temas de interés. Tal y como se puede observar en la siguiente cita:

“Creo que un poco corto, bueno son muy pocas sesiones. Yo la verdad, es que dada la importancia que tienen estos temas, que están en boca y que nos lo encontramos en todos los sitios y dado que también es motivante para ellos, pues se podría alargar un poco y no tan pocas sesiones”. (E. 4).

Opinión sobre la planificación

En esta categoría se recogen principalmente los aspectos positivos sobre la realización de la planificación. Destacando que se realizó una buena organización previa del programa y que se cumplió con lo establecido en la programación. “No ha faltado ver nada de lo que habíamos planeado ¿verdad?, las sesiones no se han hecho muy largas... todo muy bien.” (E. 5).

Características del contexto

En esta categoría aparecen los beneficios del contexto en el que se ha realizado el programa. Siendo lo más destacable el hecho de realizar esta prevención con niños de estas edades, debido a su cercanía a la adolescencia y ser el paso del colegio al instituto. “...creo que es la edad propia para hacerlo. Primero porque ya están en la pre adolescencia y segundo porque el año que viene hay un cambio de centro en el que se van a integrar en un centro, donde hay alumnos mucho más mayores que ellos...” (E. 3).

Tablas y gráficos de los cuestionarios

A continuación, vamos a proceder a presentar los resultados obtenidos a través del programa estadístico SPSS, datos que han sido extraídos de los 135 cuestionarios. Estos se muestran mediante la lectura de tablas y gráficos.

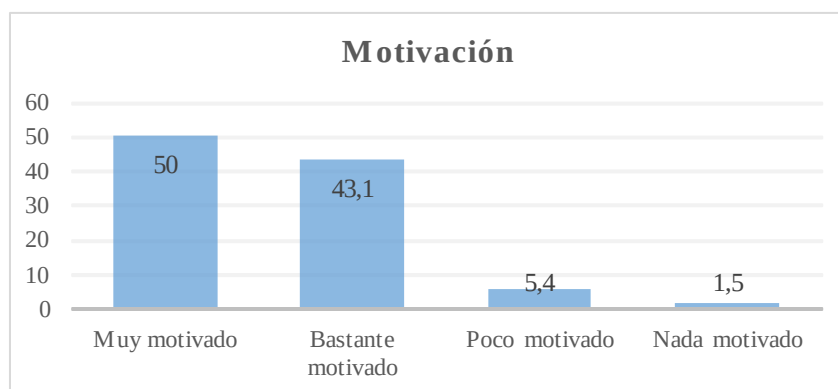


Figura 2. Motivación del alumnado

Como se aprecia en la Figura 2, la motivación del alumnado ha sido alta, agrupándose un 93,1% entre los valores de “Muy motivado” y “Bastante motivado”. Quedando así un porcentaje del 6,9% de alumnos, en los cuales la motivación era baja. En este segundo grupo se podría decir que un 1,5% recibió las sesiones de prevención de manera forzosa y no por elección personal, debido al horario en las que estas se impartían.

Tabla 4
Ítems del cuestionario

Ítems*	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	Media	DS
1	0 (0)	5 (3,7)	18 (13,3)	111 (82,2)	3,79	0,49
2	2 (1,5)	6 (4,4)	39 (28,9)	88 (65,2)	3,58	0,65
3	3 (2,2)	12 (8,9)	41 (30,4)	79 (58,5)	3,45	0,75
4	1 (0,7)	1 (0,7)	21 (15,6)	112 (83)	3,81	0,46
5	1 (0,7)	3 (2,2)	51 (38,1)	79 (59)	3,55	0,58
6	6 (4,4)	3 (2,2)	34 (25,2)	92 (68,1)	3,57	0,75
7	1 (0,7)	8 (6)	47 (35,1)	78 (58,2)	3,51	0,65
8	0 (0)	2 (1,5)	45 (33,8)	86 (64,7)	3,63	0,51
9	48 (35,6)	16 (11,9)	26 (19,3)	45 (33,3)	2,50	1,28
10	1 (0,7)	2 (1,5)	4 (3,0)	127 (94,1)	3,92	0,39
11	0 (0)	5 (3,7)	37 (27,4)	93 (68,9)	3,65	0,55
12	6 (4,5)	24 (17,9)	42 (30,6)	63 (47)	3,20	0,89
13	0 (0)	8 (6)	8 (6)	118 (88,1)	3,82	0,52
14	1 (0,7)	2 (1,5)	4(3,0)	127 (94,8)	3,92	0,39

Nota: *La descripción de los ítems aparecen en el apartado de “Instrumentos”.

Como se observa en la Tabla 4, prácticamente todos los ítems han recibido una valoración alta, excepto el ítem 9, que se comentará más abajo. Los más valorados (Media=3,92 y DS=0,39), son los ítems 10 “Trato recibido” y 14 “Accesibilidad director”. De la misma forma, también lo es el ítem 13 “Accesibilidad técnicos”, que obtiene un resultado similar (Media=3,82, DS=0,52) con el resultado obtenido en ítem 14. Otros ítems muy bien valorados del programa son el ítem 4 “Nivel de recomendación” y el ítem 1 “Actividades

adecuadas”. Las opiniones más heterogéneas (DS=1,28) se producen en el ítem 9 “Satisfacción durabilidad”, donde hay una gran diversidad de opiniones.

Análisis bivalente de los cuestionarios

A continuación, se muestran los datos cruzados de algunas variables significativas del cuestionario utilizado en esta investigación.

Tabla 5
Variables Curso y Motivación

Curso	1 f	2 f	3 f	4 f	Total
5º Primaria	0	2	6	28	36
6º Primaria	2	5	50	37	94
Total	2	7	56	65	135

Los datos de la Tabla 5, que comparan la variable “motivación” con el “curso”, muestran cómo los estudiantes de 5º de Educación Primaria se encuentran más motivados incluso que los de 6º en la participación en el programa. La diferencia es estadísticamente significativa al obtenerse en la prueba χ^2 un valor de 16,51 (p=0,001, con 3 g. l.).

Tabla 6.
Variables Edad e Ítem 13 “Accesibilidad técnicos”.

Edad	1 f	2 f	3 f	4 f	Total
10	0	5	3	13	21
11	0	1	3	53	57
12	0	2	2	44	48
13	0	0	0	3	3
Total	0	8	8	113	129

En la tabla 6, al realizar la prueba estadística χ^2 de Pearson (p=0,007, con $\chi^2=17,54$ con 6 g. l.), se destaca el hecho de que el alumnado de 10 años ha considerado que el técnico que impartió el programa de prevención estaba menos accesible. Esto se genera a causa de que el programa impartido en 5º de primaria, se realizó juntando las dos líneas de dicho curso, generando esto un número mayor de alumnos en el aula, en comparación con el resto de las clases y cursos. Esto hecho no facilitó un trato más personalizado al estudiante.

Discusión y conclusiones

Partiendo del trabajo realizado en esta investigación se puede concluir que los objetivos generales se han cumplido. Se evaluó el Programa de Prevención en drogodependencias “Entre Todos” perteneciente a la asociación Proyecto Hombre. Además, se han detectado posibles mejoras en el mismo.

En este apartado se emite una valoración global de los resultados en los que se ha basado la investigación, destacando el hecho de que, a pesar de que

tiene un enfoque interpretativo, puede arrojar datos de interés que puedan ser aplicables a otros programas de prevención de adicciones. Evaluar este tipo de programas, con el fin de comprobar si se cumplen los objetivos y el impacto que producen en la población destinataria puede ser muy útil de cara a su posible aplicación, con las necesarias adaptaciones, a otros centros educativos (Jiménez-Iglesias et al., 2010).

A través de la muestra y los datos utilizados, se ha resuelto el objetivo de encontrar posibles aspectos de dicho programa en los que se podrían incluir mejoras. Estos aspectos son los siguientes.

Respecto a los recursos utilizados durante el programa, se podría incluir en los materiales de este, las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) dentro del aula para conseguir que las sesiones sean más dinámicas y motivantes.

En relación a la durabilidad y temporalización, sería necesario ampliar el tiempo del programa, ejecutándolo de forma constante durante el año académico. Esto permitiría que la aplicación del programa fuera más efectiva y sostenible en el tiempo. Al igual que se conseguiría concienciar a la población de la importancia del problema de las adicciones, mostrando que la educación puede poner medios para solucionarlo.

Sobre los contenidos y temas trabajados con los jóvenes, se concluye que una ampliación de los mismos constituiría una posible mejora. En este sentido, se deberían incluir más temáticas de actualidad relacionadas con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Esto va relacionado con lo mencionado sobre la durabilidad del programa, siendo muy complicado en 4 sesiones profundizar en el abanico de temáticas planteadas en la memoria del programa original.

Como se puede observar en los resultados, también debería modificarse el hecho de juntar a varias líneas de un curso dentro de una mismo aula, ya que esto perjudica al trato personalizado del alumnado y produce que los contenidos no lleguen con tanta claridad, mermando la efectividad del programa.

Otra mejora que también puede ser interesante es plantear, dentro del programa, una formación del profesorado que trate estos contenidos y facilite el desarrollo de actividades de este tipo, promoviendo la sostenibilidad del programa en el tiempo. En las dinámicas actuales del aula, el profesorado se encuentra limitado en recursos y horarios para dedicar el tiempo necesario a este tipo de actividades socioeducativas.

En relación a la metodología, aunque el alumnado ha permanecido motivado durante el programa, es cierto que sería necesario incluir más actividades en donde se les permitiera interactuar entre ellos y con el técnico o profesorado encargado de llevar a cabo las sesiones de prevención.

Un punto muy importante es que dicho programa incluyera un apartado específico en el que trabajar de forma exclusiva con las familias de los jóvenes que reciben dicho programa. Debido a que la familia y la educación no formal juegan un papel fundamental en el hecho de acabar generando una adicción (Muñoz, Sanstede y Kimenko, 2016; Pinazo y Ferrer, 2001).

Al realizar esta investigación se vuelve a poner en evidencia la necesidad de los programas de prevención en adicciones en los centros educativos (Sierra et al., 2017; Jiménez-Iglesias et al., 2010).

En definitiva, la prevención educativa, no debe reducirse a dar una simple información, sino que debe buscar llevar el cambio de las actitudes establecidas y a la búsqueda de valores que tiendan al desarrollo integral de la persona, ya que a través de estos se puede conseguir reducir o paliar las dificultades y problemas de personalidad que manifiesten tener las personas con adicciones y, más concretamente, en los adolescentes (Becoña, Rodríguez y Salazar, 1995).

Referencias

- Asociación Proyecto Hombre. (2000). *ENTRE TODOS. Programa de prevención escolar y familiar de la Asociación Proyecto Hombre*. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación de Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Becoña, E., Rodríguez, A. y Salazar I. (1995). *Drodropendencias IV: Prevención*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Calafat, A (2000). *Salir de marcha y consumo de drogas. Plan Nacional sobre Drogas*. Madrid: Pirámide
- Calvete, E., y Estévez, A. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, 21(1), 49-56.
- Castillo, A. J. (2011). *La intervención educativa en las adicciones*. Sevilla: Wanceulen Educación.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- Escámez, J. (Ed.). (1990). *Drogas y escuela. Una propuesta de prevención*. Madrid: Dickinson.
- Gómez Fragueta, J. A., Luengo, M. Á., Romero, E. y Villar, P. (2003). El programa "Construyendo salud". Un programa de prevención del abuso de drogas empíricamente fundamentado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 13 (1), 165-202.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm
- Jiménez-Iglesias, A. M., Rodríguez, M.C., Oliva, A. y Ramos, P. (2010). Una aproximación a la evaluación de la eficacia de un programa de prevención de drogodependencias en Educación Secundaria en Andalucía. *Adicciones*, 22 (3), 253-265.
- Kornblit, A. L., Camarotti, A. C. y Di Leo, P. F. (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas. Modulo I: La construcción social de la*

- problemática de las drogas*. UNICEF. Recuperado de: http://files.unicef.org/argentina/spanish/Edu_ModulosESI.pdf
- Martín, E. (1995). De los objetivos de la prevención a la “prevención por objetivos”. En E. Becoña, A. Rodríguez e I. Salazar (Coords.). *Drogodependencias 4. Prevención* (pp. 51-74). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Muñoz, C. E., Sandstede, M. J. y Klimenko, O. (2016). Factores de riesgo y de protección para el consumo de drogas en los estudiantes del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. *Psicoespacios*, 11(18), 149-170. Recuperado de <http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/899/1186>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds.). (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Pérez, A., Mejía, J. y Becoña, E. (2015). *De la prevención y otras historias*. Bogotá: Corporación Nuevos Rumbos.
- Pérez Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pinazo, S., y Ferrer, X. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección del consumo de drogas en adolescentes. En S. Yubero, (Ed.) *Drogas y drogadicción. Un enfoque social y preventivo*. (pp. 107-140). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sierra, L. L., Saldarriaga, M. G. M., Benítez, M. T., Parra, J. M. O. y Olarte, D. P. (2017). Prevención del consumo de sustancias psicoactivas. Revisión teórica de los modelos y estrategias preventivas. *Drugs and Addictive Behavior*, 2 (1), 131-141.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 319-339.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.

Fecha de recepción: 20/11/2017

Fecha de revisión: 21/11/2017

Fecha de aceptación: 05/04/2018



Cómo citar este artículo:

Pulido-Mantas, L., & Ruiz-Seisdedos, S. (2018). Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias. *MLS-Educational Research*, 2(1), 27-46. doi: 10.29314/mlser.v2i1.48

EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL: LA LECTURA PARA INTERIORIZAR LAS DIFERENCIAS

Lorena Pulido-Mantas

Susana Ruiz-Seisdedos

Universidad de Jaén

Resumen. El significado de Educación Inclusiva a lo largo de la historia de la educación en nuestro país, ha ido tomando diferentes significados y múltiples formas. Nos encontramos en continuo proceso de cambio y para ello se hace necesario formar a docentes con nuevas competencias, capaces de afrontar lo que verdaderamente significa la palabra inclusión. La finalidad de la presente revisión es hacer un recorrido por la Educación Inclusiva y proponer nuevas prácticas pedagógicas que proporcionen experiencias vivenciales y enriquecedoras. También se estudiará el concepto de Literatura Infantil, desde la dificultad que presenta éste como tal hasta la importancia del cuento como recurso para atender la diversidad del aula. Por último, se plantea una “propuesta de inclusión” que combine ambos aspectos, la importancia de la inclusión educativa y la posibilidad de mejorar esa situación a través de la literatura infantil. La metodología se basó en analizar el contenido de cuentos que hablan sobre personajes con diversidad funcional y, una vez determinada la temática y las “discapacidades” que trataban éstos, se seleccionaron aquellos cuyo texto hablara de diversidades funcionales que se asociaran a una efeméride trabajada en el colegio. Esta propuesta se centra en poner de manifiesto los conocimientos y los descubrimientos realizados sobre la inclusión en los últimos años y el valor intrínseco de la literatura en el aula. Se concluye con la idea de una propuesta didáctica que nos permita comprobar y estudiar en detalle si las obras propuestas son adecuadas para tratar la inclusión en el aula.

Palabras clave: Diversidad funcional, inclusión educativa, literatura infantil.

INCLUSIVE EDUCATION THROUGH CHILDREN'S LITERATURE: READING TO INTERIORIZE DIFFERENCES.

Abstract. The meaning of Inclusive Education throughout the history of education in our country, has been taking different meanings and multiple forms. We are in a continuous process of change and it is necessary to train teachers with new skills, capable of facing what the word inclusion really means. The purpose of this review is to take a path of Inclusive Education and propose new pedagogical practices that provide experiential and enriching experiences. The concept of Children's Literature will also be studied; from the difficulty it presents as such to the importance of the story as a resource to address the diversity of the classroom. Finally, an “inclusion proposal” is proposed that combines both aspects, on the one

hand, the importance of educational inclusion and, on the other hand, the possibility of improving that situation through children's literature. The methodology was based on analyzing the content of stories that talk about characters with functional diversity and once the theme and the "disabilities" were determined, those whose text spoke of functional diversities that were associated with an ephemeris worked in the school were selected. This proposal focuses on highlighting the knowledge and discoveries made about inclusion in current years and the intrinsic value of literature in the classroom. It concludes with the idea of a didactic proposal that allows us to check and study in detail if the works are adequate to treat the inclusion in the classroom.

Keywords: Functional diversity, educational inclusion, children's literature.

Introducción

A lo largo de la historia se han utilizado términos peyorativos para denominar a las personas con diversidad funcional (DF): deficiente, discapacitado, minusválido, etc. Sin embargo, esta situación ha ido cambiando gracias a numerosos documentos que ponen el interés en la persona y no en sus limitaciones. Documentos como son "el texto de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad"; el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 3 de diciembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social; o más recientemente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), gracias a los cuales se han tenido en cuenta principios básicos que antes eran impensables: calidad, equidad, inclusión educativa, flexibilidad, no discriminación y participación educativa.

En general, como se puede observar, la necesidad de atender a las personas con DF es un aspecto destacable en las últimas leyes. Sin embargo, a menudo encontramos que la realidad educativa presente en los centros dista mucho de lo que se supone debería ocurrir. Por ello, es necesario plantear soluciones "que ayuden a la educación, a los aprendizajes, al desarrollo de las diversas capacidades, al descubrimiento y la consiguiente utilización de las inteligencias múltiples" (Flórez, 2016, p.60).

Por tanto, se expresa la necesidad de plantear la literatura infantil como una vía de inclusión para todos los individuos. A través de relatos cuyos protagonistas sean personas con DF, podemos adentrarnos en las vidas de estas personas y desarrollar valores, sentimientos de empatía y conexión con el mundo que nos rodea. La literatura infantil tiene su función más valiosa en ofrecer entretenimiento y deleite por sí misma, por otra parte, también es un excelente medio de ofrecer, en un lenguaje de símbolos, respuestas satisfactorias a problemas existenciales del niño/a en su desarrollo evolutivo. Además de todo esto, hay que destacar la contribución para la adquisición de la capacidad de leer y escribir, para expandir la imaginación, para infundir actitudes sociales generales o específicas, también para inculcar valores, y ayudar a tratar ciertos temas y cuestiones que busquen solución a un problema.

Finalmente, se concluye con la idea de una "propuesta de inclusión" que combine ambos aspectos; la importancia de la inclusión educativa y la posibilidad de mejorar esa situación a través de la literatura infantil, con el cuento como recurso pedagógico.

La Educación Inclusiva

De la EE hacia la Educación Inclusiva: como se vive en España.

La denominación de Educación Especial (EE) proviene del término anglosajón “Special Education” y surgió para definir un tipo de educación distinta a la que se practicaba con individuos cuyo desarrollo seguían patrones considerados “normales”. Lo que la EE pretendía a lo largo de su proceso de funcionamiento, como sistema paralelo a la enseñanza regular, era compensar deficiencias y solucionar problemas específicos de aprendizaje para que las personas con DF alcanzaran la autonomía e independencia personal.

La sociedad actual en la que nos desenvolvemos es dinámica y está en profundo cambio por lo que es necesario que la educación de hoy facilite una respuesta innovadora y los maestros/as, consiguientemente, se preparen para la innovación educativa. Establecer una ruptura con las prácticas docentes tradicionales y avanzar hacia nuevos enfoques en la construcción del conocimiento, los aprendizajes y las formas de organización escolar, es lo que demanda el sistema actual.

Observando los diferentes períodos y modelos por los que la sociedad ha pasado, distinguimos cómo ha evolucionado la atención educativa hacia estas personas.

Sociedades antiguas

Las personas con “deficiencia” sufrían el rechazo y la segregación por parte de la sociedad, condenados a vivir sin ningún tipo de desarrollo. Predominaba, en primer lugar, el modelo de demonológico y posteriormente se dio origen al modelo biológico.

Edad media o periodo de oscurantismo psiquiátrico

Las personas con DF tenían pocas opciones de desarrollo y generalmente terminaban, o bien como bufones de los palacios o como mendigos. Al mismo tiempo, destacan los esfuerzos de la iglesia en diversos campos: defender la dignidad humana para los enfermos, acción caritativa sobre las personas más desfavorecidas y marginadas de la sociedad y acabar con el infanticidio.

Naturalismo psiquiátrico

Durante el Renacimiento se empezó a relacionar las enfermedades mentales como algo propio de la naturaleza humana. Comienza así el llamado Naturalismo psiquiátrico y las ideas humanistas. Se dan también las primeras experiencias de atención educativa, pero existen diferencias según se trate a personas con discapacidad física o mental. En España, cabe destacar en los siglos XVI y XVII las figuras de Ponce de León y Juan Pablo-Bonet; la creación, en 1800, de una clase para sordomudos patrocinada por el Ayuntamiento de Barcelona; y en 1802, la Real Escuela de Sordomudos en Madrid.

Siglo xx: era de las instituciones: Predomina el modelo médico, el cual considera al niño deficiente como un enfermo que debe recibir atención médica. Por otra parte, se le considera un niño enfermo permanente sin posibilidades de decidir por sí mismo; razón de que estas instituciones se organicen en régimen de internado. El objetivo fundamental era mantener separadas a las personas deficientes de la sociedad.

En España, se crea la primera sección de “anormales” en la “Escolar de cecs, sords-mus i anormals” (1911, Barcelona). En 1914, se origina el “Patronato Nacional de

Anormales” que posteriormente se dividiría en tres, dando lugar al “Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales” (1921).

EE en centros específicos

Una red de escuelas especiales empieza a aparecer para el alumnado que por alguna razón no podía estar en el sistema ordinario; tratando el “déficit” en centros específicos y clases diferenciadas.

En España, tuvo que llegar 1945 y la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio para que se contemplase de nuevo la enseñanza elemental de los “retrasados mentales” y se reconociera la ubicación de la Administración pública de crear colegios de EE. Con la creación de la “Sociedad Española de Pedagogía” (1949) se realizaron los primeros estudios epidemiológicos sobre la discapacidad mental en nuestro país. El 6 de marzo de 1953, se constituye el “Patronato Nacional de Educación Nacional Anormal”.

En los años sesenta se produce un desarrollo económico en España que repercute en el campo de la educación, y se observó de forma específica en el aumento de construcciones escolares. En 1965, se promulga el Decreto 2925 de 16 de octubre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la EE (primer documento oficial sobre la ordenación de la EE).

En 1964, se convocan los primeros cursos de Pedagogía Terapéutica en España (Orden de 16 de noviembre), para formar al profesorado que se requería en los centros de EE que se estaban creando. Más tarde, la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 introduce, por primera vez, la EE en el Sistema General de Educación y la sitúa en la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, creándose la Subdirección General de Educación Permanente y Especial; escolarización del alumnado con DF en colegios de EE y creación de aulas específicas en centros ordinarios cuando los problemas sean leves.

En 1970 se creó el Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos (SEREM) al amparo del Ministerio de Trabajo, para ocuparse de las tareas relacionadas con la valoración y determinación de ayudas y tratamiento. En 1978 cambió de denominación pasando a llamarse Instituto de Servicios Sociales (INSERSO), conociéndose, en la actualidad, como Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

Posteriormente, se creó el Instituto Nacional de EE (1975), consecuencia de la puesta en marcha de la Ley General de Educación. Años después, éste elaboró el Plan Nacional de EE (1978), siendo el documento considerado como la Carta Magna de la EE en España, situándose en el contexto sociopolítico del momento, tras la promulgación de la Constitución Española (1978).

Este documento favorecerá la puesta en marcha de la Integración Escolar y el desarrollo del proceso de Normalización en España, ya que introduce por primera vez el principio de normalización de servicios y de integración escolar. A su vez, incorpora el principio de individualización y el de sectorización.

Sin embargo, hubo de esperar hasta 1982 para dar cumplimiento al Plan Nacional de EE, momento en el que se promulgaba la Ley de Integración Social de los Minusválidos, recogiendo cuestiones relativas a aspectos personales, sanitarios, educativos y laborales relacionados con la integración de estas personas.

Mediante esta Ley, España se adhiere a la Declaración de Derechos del Deficiente Mental (Naciones Unidas, 1971) y a la Declaración de Derechos de Minusválidos (Naciones Unidas, 1975), pudiendo afirmar que con esto quedan establecidas las bases de la integración escolar.

Integración escolar

Esta etapa está dominada por el modelo sociológico, el cual surge como reacción al modelo de déficit que consideraba la deficiencia con una enfermedad. Se trata al “deficiente mental” como individuo capaz de aprender y lo considera un ciudadano más, con los mismos derechos y deberes que cualquier otro.

La normalización supone que las personas con DF deben, en la medida de lo posible, adquirir los comportamientos que son usuales dentro de su entorno cultural, desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible y realizar las mismas actividades dentro del ciclo vital que el resto de las demás personas. Por su parte, las administraciones públicas entienden la normalización desde el punto de vista de que las personas con DF utilicen los servicios públicos normales; esto supone la escolarización en centros ordinarios.

La puesta en práctica de la integración escolar en España se caracteriza por un largo recorrido que se inicia con el proceso democratizador de nuestro país. Desde los años sesenta existía la intención de escolarizar a las personas con DF en centros ordinarios en lugar de centros específicos, teniendo como base el proceso de normalización. Sin embargo, debido a los problemas políticos, económicos y sociales inherentes a la dictadura en la que España estaba inmersa, se vio retrasado este planteamiento educativo (García Pastor, 1993, citado en Arnaiz, 2003).

España se incorpora al movimiento de la integración escolar en el año 1985, a través del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la EE y la Orden Ministerial de 20 de marzo del mismo año, sobre la planificación de EE y experimentación de la integración escolar. Seguimos el planteamiento del Reino Unido, concretamente lo recogido por el Informe Warnock (1978), incorporando el concepto de necesidades educativas especiales, que será adoptado de manera oficial con la promulgación de la LOGSE (1990).

Este hecho fue fundamental en nuestro país, ya que supuso el reconocimiento a las personas con DF de ser enseñadas en el ambiente más normalizado posible. Numerosos alumnos y alumnas fueron “sacados” de las aulas cerradas de EE para ser integrados en aulas ordinarias.

Escuela inclusiva o “escuela para todos”

La puesta en marcha de la integración escolar pareciera estar encapsulada en un mundo aparte, reduciendo la atención a una proporción muy pequeña de alumnado con necesidades educativas especiales. Es por ello que se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y las propias personas con DF, para luchar contra la idea de EE que se estaba llevando a cabo.

En Estados Unidos aparece un movimiento llamado “Regular Education Initiative” (REI), cuyo objetivo será la inclusión en la escuela ordinaria de los niños/as con DF. Como continuación de este movimiento en el contexto americano y del movimiento de integración escolar en otras partes del mundo, aparece el movimiento de la inclusión (finales de los años ochenta y principios de los noventa). En España hay

que destacar los trabajos de Arnaiz (1996), García Pastor (1993) y Ortiz (1996), citado en Arnaiz (2003).

A partir de aquí, las escuelas se enfrentan al reto de desarrollar una pedagogía capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, sin importar sus capacidades. Para ello, el Informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, propone cuatro pilares básicos en los que debe centrarse la educación a lo largo de la vida de una persona (Delors, 2013): Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Partiendo de estas declaraciones e informes podemos comprobar que las causas que han promovido la aparición de la inclusión son fundamentalmente dos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para transformación de los centros.

Sin embargo, hay que trabajar hacia la consecución de esta escuela, ya que hasta ahora solo se ha producido una mala interpretación del concepto de “necesidades educativas especiales”. Lo que se plantea es una respuesta eficaz a la diversidad del alumnado, una educación de calidad para todos a través de la transformación del currículum, la formación del profesorado, un liderazgo efectivo, la modificación de la cultura y organización de la escuela, así como un compromiso con el cambio (Marchesi, Palacios y Coll, 2005).

La publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) pone de manifiesto la importancia del concepto: Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE). Establece que se trata de aquel alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o historia escolar (LOMCE, 2013). Esto implica que los centros educativos deberán disponer los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la citada Ley.

En este sentido, con la publicación de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, se actualiza el protocolo de detección, identificación del ANEAE y organización de la respuesta educativa, que se había utilizado hasta ahora para así, promover una mayor inclusión.

Por tanto, el reto de una educación inclusiva supone tres desafíos fundamentales: la reducción de las desigualdades que puede hacer disminuir las disparidades sociales y educativas; el respeto a la diversidad, lo que implica tomar en cuenta las especificidades de cada región de cada grupo humano, sus prácticas culturales y la naturaleza del sujeto implicado; y, la creencia de que en una sociedad pluralista y democrática, es necesario educar para la diversidad, lo que significa que se debe propiciar una convivencia respetuosa de la diferencia, sobre todo que la diversidad se incorpore como un valor corporativo, positivo (Fontes, et al., 2006, citado en Messias, et al., 2012).

Nuevas prácticas pedagógicas: experiencias enriquecedoras.

Si asociamos diversidad al término de “inclusión”, podremos observar como en los centros de hoy en día, se interioriza un concepto de diversidad que dista mucho de lo que realmente significa inclusión. Se hace necesario un cambio radical de paradigma en la educación que refleje y acepte las diferencias, que se enriquezca de ellas,

compartiendo espacios, actividades, enseñanzas comunes, etc., si somos diferentes, ¿por qué aplicar lo mismo para todos?

Es necesario avanzar hacia una sociedad más incluyente y cohesionada y para ello no debemos olvidar que INCLUSIÓN no es un lugar, sino una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den luz a un derecho tan fundamental como es el derecho a una educación de calidad, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006).

Hasta ahora se había apoyado un enfoque centrado exclusivamente en la problemática individual, donde todas las estrategias se dirigían al individuo. Esta perspectiva ha ocasionado numerosos efectos negativos, como son “las etiquetas, el encuadre parcial de las respuestas, la limitación de las oportunidades, el mal uso de los recursos y la falta de compromiso para el cambio social” (Vega Fuente, 2004, citado por Gento, 2006).

Por tanto, la necesidad de una escuela más eficaz e inclusiva se hace inminente si queremos conseguir dar respuesta educativa a TODOS y cada uno de los alumnos/as. De esta forma se debe poner en marcha un proceso de reforma que afecte tanto a la concepción, realidad curricular y organizativa de los centros y sus aulas, como a sus estrategias metodológicas. Vivimos en el siglo XXI, pero estamos rodeados de escuelas del siglo XX, y no podemos seguir anclados en el pasado. Hay que abandonar esa situación estática y avanzar hacia una actitud dinámica, que permita llevar a cabo procesos de innovación para ajustarnos a la realidad cambiante.

Esta realidad plantea uno de los retos fundamentales para la inclusión referido a la formación del docente. El profesorado debe adoptar nuevos compromisos en su rol, tener una actitud favorable hacia la diversidad, así como una formación adecuada para la atención educativa. Por lo general, vemos la falta de preparación de hoy día para hacer frente a esta diversidad (Cooper y Kurtts, 2004; Dendra, Durán y Verdugo, 1991; García, García, García y Rodríguez, 1992, citado por Gento 2006) a pesar de la actitud positiva del docente ante la filosofía inclusiva (Chiner-Sanz, 2011; Jiménez, Rodríguez, Sánchez y Rodríguez, 2018).

Respecto a esta última idea, es necesario formar a los docentes para que obtengan conocimientos variados de diversas disciplinas académicas, que les permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar (Pérez, 2010, citado por Arnaiz, 2012). Una formación diferente dirigida al cambio de mentalidad y al uso de estrategias que permitan exprimir lo máximo posible de cada alumno/a y que el resultado se proyecte más allá de las instituciones educativas (Parrilla, 2007, citado por Arnaiz, 2012).

Es necesario “repensar la escuela a partir de un nuevo modelo de educación” (Chaves, Do Nascimento y Castellar, 2018). La mejor forma de superar cualquier obstáculo en este sentido, puede ser a través del aprendizaje experimental, donde todo el alumnado se desarrolla explorando, creando, descubriendo y experimentando su entorno. Aprender a través de la experiencia y de los sentidos es un aprendizaje que no tiene principio ni fin, está siempre presente en cada día y además posee la gran ventaja de estar al alcance de todos. Fomentar el respeto hacia los demás debe ser la base para llegar a la inclusión en las aulas. Que todas las personas entiendan que ser diferente es lo mejor que nos puede ocurrir.

La Literatura Infantil

Concepto e historia de “literatura infantil”.

Las palabras “literatura infantil” no están exentas de debate, ya que no existe unanimidad internacional en cuanto al género. Tan importante es delimitar y aclarar cada una de estas palabras, como profundizar en ellas. De ahí la necesidad de crear un marco histórico referencial que permita ilustrar de forma clara las corrientes principales, tanto creativas como ideológicas del escribir para niños/as (Hernández, 2006).

Para Freire, citado por Sáenz, 2005, la literatura es “una de las bellas artes que expresa la belleza por medio de la palabra” (p.10). Según el escritor López, citado por González, 2015, la literatura infantil es aquella “que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas” (p.29). Finalmente Soriano, citado por González, 2015, nos transmite la idea de que la literatura infantil es “una comunicación literaria e histórica, es decir, localizada en el tiempo y espacio ente un locutor o escritor adulto, el emisor, y un destinatario niño/a, el receptor que, por definición, no dispone más que parcialmente de la experiencia de la realidad y de las estructuras lingüísticas, intelectuales, afectivas, etc., que caracterizan la edad adulta” (p.29).

El concepto de literatura infantil se determina por su pretensión de globalización, por lo que bajo este constructo deben admitirse todas la producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño (Cervera, 1989). Sin embargo, aunque ahora cada vez se cuida más este tipo de literatura, años atrás carecía de calidad y condiciones literarias, además se negaba la necesidad de introducir a este concepto ciertas calificaciones (infantil), lo cual ignoraba la existencia de una amplia gama de producciones literarias cuya principal característica era tener al niño/a como destinatario. Es necesario recordad que no por ser “infantil” deja de ser literatura y que se debe reconocer su denominación específica de igual modo que aceptamos una novela policíaca o la literatura negra.

Una cuestión preocupante es que la literatura infantil como disciplina de estudio no existe, tampoco en las Facultades de Letras, ni en las de Pedagogía, ni en las de Psicología. En el mejor de los casos la encontramos como parte integrante de un tema dentro de la Didáctica de la Literatura o de la Historia de la Literatura. ¿Cómo van a conocer los futuros maestros la literatura infantil para abordar posteriores aprendizajes que partan del interés del propio alumnado? y lo que es peor ¿cómo van a ponerla en práctica para que su alumnado sea capaz de enriquecerse de las experiencias que ésta le puede ofrecer? Esta ausencia ha contribuido no sólo al desconocimiento de la literatura infantil sino también a su descrédito. De tal forma que queda fuera del aula y, en consecuencia, la iniciación del niño/a en la literatura se hace a través de la pensada para adultos.

Si nos embarcamos en un viaje por la historia de la literatura, observamos que las primeras creaciones a las que los niños/as tuvieron acceso fue a la literatura tradicional, formada por temas que no parecían ser adecuados para ellos, aunque no distan nada de las producciones televisivas, cinematográficas y de cómic actuales (Hernández, 2006). En el siglo XVIII, como consecuencia de la preocupación por la infancia, aparece una producción editorial pensada en exclusiva para los niños/as, esto marcará el punto de partida histórico para la literatura infantil. Se trataba de las

llamadas “lecciones de cosas” o “consejos morales”, difundidos a través de fábulas y narraciones, estableciendo los principios de este tipo de publicaciones.

Con el paso del tiempo, se empezó a considerar aptas para los niños/as ciertas producciones, cuya intención original no era esa. Fue el caso de Jean de la Fontaine y sus fábulas cultas, llenas de intención didáctica, convirtiéndose incluso en el premio de fin de curso para los estudiantes del siglo XIX. Destaca en este período, la fuerza del movimiento romántico que da lugar al segundo gran momento de la literatura infantil y juvenil, con la publicación de *Cuentos para la infancia y el hogar* (1812) de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm. Posteriormente, alrededor de 1835 se publican en Dinamarca los *Cuentos para niños* de Hans Christian Andersen, convirtiéndose en el tercer hito de esta historia. Aunque Andersen escribió muchas obras de teatro, novelas y libros de viajes, fue más conocido por sus más de 150 cuentos escritos especialmente para niños/as, creando así un estilo de fuerte influencia (siglo XX).

Posteriormente, se afirma en gran parte de Europa la conciencia de que “la infancia” es un público real, al cual debe atenderse. A partir de entonces, se propició un mayor interés en escritores y editores para satisfacer las nuevas necesidades que demandaban el incremento de los índices de alfabetismo y el cambio gradual en los modelos de familia.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, los autores europeos que piensan en niños/as y jóvenes se multiplican, con obras como por ejemplo: los dos tomos de Alicia (“*Alicia en el país de las maravillas*” y “*Alicia a través del espejo*”) de Lewis Carroll; muchos de los cuentos de Oscar Wilde; “*La isla del tesoro*” de Robert L. Stevenson; “*El libro de la selva*” y otros títulos de Kipling; “*Las aventuras de Pinocho*” de Collodi; y la gran colección y primer gran boom editorial del género, “*Cinco semanas en globo*” (1863), de Julio Verne.

En Europa, con la llegada de la imprenta, empiezan a aparecer textos para niños/as con fines exclusivamente didácticos, y no es hasta el siglo XX cuando aparecen autores que reivindican su condición. Sin embargo, muchas de las obras publicadas eran provenientes de maestros, llenos de buenas intenciones pero de malas aptitudes para escribir, los cuales seguían refiriéndose a la etapa infantil como un periodo de tiempo que se requería superar con rapidez. Habrá que esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para empezar a hablar propiamente de literatura infantil a nivel mundial.

El cuento como recurso para atender la diversidad del aula: criterios de selección.

Uno de los recursos más utilizados en la formación de la cultura de una sociedad, es el cuento. A través del relato oral de diferentes hechos y acontecimientos, las personas construyen su propia historia, se identifican con ella y forman parte de la misma. Por ello, el cuento se convierte en un importante recurso para la transmisión de la información de una persona a otra y se hace especialmente eficaz cuando se utiliza con niños y niñas, ya que la forma en la que se narra les cautiva desde un primer momento, incluso se sienten identificados con los personajes, llegando a estimular su creatividad. Se puede decir, que el cuento es fundamental para acceder al conocimiento de una manera dinámica y lúdica (Fonseca y Sánchez, 2014).

A la hora de definir el cuento, nos encontramos con multitud de autores que tienen distintas maneras de describirlo. Para Pelegrín (1989, citado por González, 2015), “el cuento posee un poder inmensamente maravilloso, ya que a través de él todo lo que el niño y la niña conoce cobra movimiento y actúa de formas irreales, mágicas e

incluso absurdas que llenan su universo mental de matices catárticos y evocadores” (p.30).

Por su parte, el escritor Guillermo Cabrera (2001) señala que:

El cuento es tan antiguo como el hombre. Tal vez más antiguo, pues bien pudo haber primates que contaran cuentos todos hechos de gruñidos, que es el origen del lenguaje humano: un gruñido bueno, dos gruñidos mejor, tres gruñidos ya son una frase. Pero antes que ella, cantada o escrita, hubo cuentos todos hechos de prosa: un cuento en verso no es un cuento sino otra cosa: un poema, una oda, una narración con metro y tal vez con rima: una ocasión cantada no contada, una canción. (p.12).

Para Bosch (1999, citado por Fonseca y Sánchez, 2014), un cuento es el relato de un hecho que tiene indudable importancia y que debe ser convincente para la generalidad de los lectores. Por otra parte, Reina (2012, citado por González, 2015), lo describe como un relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad de niño/a. Mientras que para Burgos y Llor (2009, citado por Fonseca y Sánchez, 2014), el cuento es un relato breve escrito en prosa, que narra hechos fantásticos o novelescos, de forma sencilla y concentrada, como si hubiesen sucedido en la realidad.

De esta manera, se establece que el cuento es una narración corta y breve, que puede estar basada en hechos reales, pero que se encuentra dentro del plano de la ficción. Se caracteriza por tener un principio, desarrollo y desenlace, y cuenta con la participación de distintos personajes, quienes con sus acciones van generando el argumento.

El cuento tiene muchas clasificaciones, tantas como autores hay, sin embargo ninguna de las clasificaciones encontradas expresa un concepto claro que defina dónde ubicar un texto que trate la DF de las personas. Puesto que con el cuento los niños/as llegan a aprender cualquier cosa de forma lúdica, ¿por qué no explicar las diferencias de los demás a través de este método?

De esta forma entenderán mucho mejor en qué consiste las diferencias que nos forman como personas, porqué mi compañero hace las cosas de forma diferente a como las haría yo, o incluso porqué hablamos distinto.

Para educar a los niños/as en la diversidad a través del cuento, podemos hacerlo desde dos perspectivas, por un lado, desde los cuentos clásicos que abordan “la discapacidad”, por otro lado, desde los cuentos actuales que acometen este concepto desde una perspectiva más directa. Sea cual sea la disposición adoptada, se deberá tener en cuenta una serie de criterios a la hora de seleccionar los cuentos para trabajar la diversidad:

- Lenguaje claro y sencillo.
- Vocabulario y extensión de acuerdo con la edad del lector.
- Textos que suministren experiencias sensoriales (visual, auditiva, táctil, kinestésica) y que inviten a participar.
- Historias interesantes, con lenguaje natural y no artificioso, cuyos temas resulten ricos e inventivos.

- Ilustraciones originales y no estereotipadas, que amplíen la sensibilidad estética, ricas en significados, coherentes en la creación secuencial de ambientes y personajes y que extiendan la significación del texto.
- Incluso introducir imágenes sin palabras para que, a partir de planteamientos ingeniosos, inviten a los niños/as a contar sus propias historias.

La magia de los cuentos y el valor moral que encierran permiten trabajar sutilmente la sensibilización hacia la DF. No solo se logra acercar a los estudiantes al concepto de “discapacidad”, sino que permite una mejor comprensión de este colectivo (Sandoval y Carpena, 2013).

Propuesta para trabajar la inclusión del alumnado con diversidad funcional a través de la literatura infantil en primero de educación primaria: los cuentos.

Introducción/Justificación.

La atención a la diversidad es el gran reto del sistema educativo y, puestos a ser exigentes, de toda la sociedad. En los centros escolares, se requiere el ajuste de la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado para asegurar una acción educativa de calidad, lo que exige a los centros y al profesorado una importante tarea de reflexión y trabajo en equipo. En la sociedad, queda aún mucho camino por recorrer. Los grupos minoritarios son insistentemente discriminados y excluidos tanto del aprendizaje como de la participación en la sociedad.

Por tanto, educación y sociedad van de la mano, una depende de la otra. Los cambios que se generan en la sociedad son vividos por la educación, y viceversa. Es aquí donde reside la importancia de generar cambios, y que mejor manera para un maestro/a que hacerlo desde su propia aula, con el apoyo de todo el colectivo docente.

Si queremos formar sociedades más justas, inclusivas y que donde antes se veía “incapacidad” ahora se vea “capacidad”, es necesario empezar por este colectivo; por los niños/as que están en las aulas, realizando una intervención temprana para entender la diversidad y prevenir la exclusión social. Al revisar investigaciones sobre el tema que se quiere llevar a cabo, vemos que ciertamente es escaso. Muchas hablan de inclusión y diversidad, pero realmente ¿cómo promover el cambio que se requiere?

Por ello, lo que se pretende plantear con esta propuesta es trabajar la DF en el aula a través de la literatura infantil, concienciando, de esta forma, al alumnado de las posibilidades y limitaciones de cada uno/a y del respeto de las mismas. De por sí, los cuentos llaman la atención a todos los niños/as y siempre han estado presentes a lo largo de la historia, además de transmitir conocimiento transmiten cultura, razón de más para tenerlos en cuenta como medio para conseguir la meta que nos proponemos. A través del cuento el niño/a experimenta, siente, vive, se pone en la piel del otro; por ello, al trabajar valores, sentimientos y emociones hacemos que el alumnado crezca como persona, entienda su mundo y respete a los que le rodean.

La doctora Margaret Chan (2011), de la Organización Mundial de la Salud, afirma en un comunicado de prensa: “hemos de esforzarnos más en romper los obstáculos que segregan a las personas con discapacidades, que en muchos casos quedan arrinconadas en los márgenes de la sociedad”. Debemos prestar atención a la

persona y no a las “discapacidad” ya que, de otra forma, además de ser negativo para el niño/a, se estaría privando a la sociedad de todo lo que éste/a tiene que ofrecer.

Objetivos.

- Desarrollar la comunicación, como elemento facilitador de interacción.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Identificar las “diversidades funcionales” que presentan los personajes de los cuentos y pensar cómo podemos ayudarles.
- Fomentar la creatividad y el interés.
- Aceptar y respetar las capacidades individuales.
- Eliminar barreras para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Contenidos.

- Diversidad funcional.
- El cuento infantil.
- Lectura, escritura y expresión oral.
- Bienestar emocional: estabilidad mental, ausencia de sentimiento negativos, satisfacción y autoconcepto.
- Relaciones interpersonales: relaciones sociales positivas y gratificantes.
- Desarrollo personal: educación, oportunidades de aprendizaje, habilidades funcionales.
- Autodeterminación: autonomía, metas y preferencias personales, decisiones y elecciones.
- Inclusión social: participación, integración y apoyos.
- Derechos: conocimiento y defensa de derechos, intimidad y respeto.

Destinatarios.

El grupo de personas a quienes se destina esta propuesta sería cualquier grupo-clase de primer curso de educación primaria (6-7 años). Para adaptar correctamente las actuaciones con los niños/as de esta edad es necesario tener en cuenta las características psicoevolutivas de este grupo en todos los ámbitos de desarrollo (Trianes y Gallardo, 2011; Delval, 2012; Palacios, Marchesi y Coll, 2013; García, 2014).

Metodología: desarrollo de la propuesta.

La propuesta de inclusión planteada está diseñada para trabajarla durante un año académico. Se llevará a cabo dentro del contexto aula y algunas sesiones se podrán realizar en el patio del colegio o en los espacios destinados a la realización de actividad física. Además contará con el apoyo del equipo directivo del centro y con todos los docentes, realizando un trabajo colaborativo y cooperativo en aras de conseguir una inclusión efectiva de todo el alumnado del centro y que ésta pueda extrapolarse al resto de la sociedad.

Todos los miembros de la clase deben actuar como agentes activos y la figura del maestro/a será participativa, interaccionando con los alumnos/as e interviniendo constantemente. Las explicaciones por parte del docente deben ser breves, claras y concisas, además se justificará cada actividad, ofreciendo al alumnado las razones por las cuales se llevan a cabo. Se explicarán las normas y el procedimiento.

Por otro lado, nos aseguraremos que durante las sesiones de trabajo todos los alumnos/as realizan la actividad de forma correcta, tomando en consideración las distintas opiniones, con el objetivo de crear hábitos de respeto hacia las opiniones propias y de los demás, fomentando la motivación y participación.

El objetivo principal de la educación es el desarrollo integral de la persona. Por ello, para conseguir avanzar hacia ese camino se utilizará una metodología que contemple los diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismo y promoviendo el trabajo en equipo. Con estilos de enseñanza como: asignación de tareas, enseñanza recíproca, descubrimiento guiado, resolución de problemas y aprendizaje cooperativo, para posibilitar la participación, favorecer la socialización, implicando la cognición, promoviendo la creatividad y fomentando la individualización. Para ello, las actividades se realizarán a través de tareas, con trabajo en pequeños y grandes grupos.

Antes de iniciar la propuesta, se llevará a cabo un registro de observación sobre conductas de exclusión que puedan presentar los alumnos/as del aula hacia otros compañeros/as, comportamientos violentos o incluso violencia verbal. Una vez realizado esto, se procederá al inicio de las sesiones. La propuesta estará formada por unidades didácticas integradas y siempre se seguirá la misma metodología; al empezar se realizará una lluvia de ideas para dar paso al trabajo del contenido y siempre se concluirá con una fotografía característica del grupo y de lo trabajado en esa unidad. Las sesiones serán evaluadas a través de la observación directa y con fichas de control.

La justificación de la elección de los libros propuestos que se utilizarán para el trabajo de las sesiones viene determinada por la relación entre la temática del texto y las efemérides trabajadas en el colegio, ya que éstas representan tanto la historia social y cultural como una serie de valores que forman nuestra identidad. A continuación se presenta el listado de cuentos relacionados con las efemérides, su temporalización y el número de sesiones de trabajo:

- *“Por cuatro esquinitas de nada”* de Jérôme Ruillier: Este cuento enseña importantes valores como la solidaridad, la búsqueda de soluciones, la aceptación, la integración y el trabajo en equipo. Se trabajará coincidiendo con el Día Internacional de la Paz. Semana del 21 de septiembre (5 sesiones).
- *“El libro negro de los colores”* de Menena Cottin y Rosana Faría: A través de este libro podemos entender cómo son los colores para una persona invidente, invitándonos a conocer como se transforman en miles de olores, sabores, sonidos y emociones. Se trabajará coincidiendo con el Día Mundial de la visión Semana del 10 de octubre (5 sesiones).
- *“Los zapatos de Marta”* de Meritxell Margarit, con las ilustraciones de Marta Montaña: Para entender las dificultades a las que se puede enfrentar una persona con discapacidad motora y sus necesidades solo hace falta pasar un día con Marta. Entenderemos por qué algunas personas utilizan bastones y zapatos especiales para andar, además aprenderemos valores como la amistad y el respeto. Se

trabajarán, coincidiendo con el Día Internacional de la Espina Bífida. Semana del 21 de noviembre (5 sesiones).

- “*El cazo de Lorenzo*” de Isabelle Carrier: A través de este cuento entenderemos que todas las personas somos diferentes, que cada uno de nosotros tenemos unas características que nos hacen peculiares, únicos e irrepetibles. Se trabajarán coincidiendo con el Día Internacional de las Personas con Discapacidad. Semana del 3 de diciembre (5 sesiones).
- “*Orejas de mariposa*” de Luisa Aguilar, con las ilustraciones de André Neves: Entenderemos ciertas conductas inadecuadas como por ejemplo, la violencia verbal que sufren algunos niños/as por parte de sus compañeros/as. Se trabajará coincidiendo con el Día Escolar por la No Violencia y la Paz (DENIP). Semana del 30 de enero (5 sesiones).
- “*El día que Saída llegó*” de Susana Gómez Redondo, con las ilustraciones de Sonja Wimmer: Trataremos valores como son la amistad, la tolerancia, el respeto y la multiculturalidad, que destacan la belleza de aprender del otro. Se trabajará coincidiendo el Día del amor y de la amistad. Semana del 14 de febrero (5 sesiones).
- “*¡Hombre de color!*” de Jérôme Ruillier: Este cuento refleja de forma sorprendente y sugestiva los valores de la amistad y la multiculturalidad frente a los prejuicios y la xenofobia. Se trabajará coincidiendo con el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial. Semana del 21 de marzo (5 sesiones).
- “*Monstruo Rosa*” de Olga de Dios: Nos muestra el valor de la diferencia, haciéndonos entender la diversidad como un elemento enriquecedor de nuestra sociedad. Utilizaremos la versión adaptada con pictogramas de Arasaac (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa) para entender la forma de comunicarse que tienen las personas con trastornos del espectro autista. Se trabajará coincidiendo con el Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Semana del 2 de abril (5 sesiones).
- “*Elmer*” de David McKee: Con este cuento cerraremos nuestra propuesta, volviendo a hablar de la diversidad, de la diferencia como valor añadido que nos enriquece a todos y nos ayuda a ser mejores personas. Lo haremos además, introduciendo un recurso esencial como es, la música. A través de ella expresamos multitud de emociones y sentimientos de una forma espectacular, nos ayuda a desinhibirnos y a mostrar mejor nuestras cualidades. Se trabajará haciendo referencia al Día Europeo de la Música. Semana del 16 de junio (5 sesiones).

La duración de las sesiones serán de cincuenta y cinco minutos diarios durante la semana establecida. Estas horas irán variando cada día según el contenido a trabajar, por ejemplo: si se quiere llevar a cabo una pequeña interpretación del texto, se puede realizar en la hora de Educación Artística; si queremos incentivar el juego cooperativo, se desarrollará en la hora de Educación Física. Todas las actividades que se hagan en las diferentes asignaturas, irán con la temática del cuento que se trabaja esa semana.

Los recursos que posibilitarán las acciones deseadas serán, entre otros:

- Recursos Humanos: equipo docente, tutor/a del aula, docente de área, pedagogo y psicólogo.

- Recursos Materiales: impresos, fungibles, audiovisuales, TICs, tridimensionales (maquetas), específicos de área, etc.
- Temporales y espaciales: horario lectivo, aulas, patio del colegio, gimnasio y pistas polideportivas, etc.
- Finalmente, se hace necesario establecer algunas pautas didácticas generales para promocionar la educación inclusiva:
- Promover un entorno sin barreras a nivel metodológico, actitudinal, de organización y social. Lo cual supone dejar de lado el currículo rígido.
- Compromiso y cooperación de toda la comunidad educativa, así como la constitución de grupos interactivos entre los diferentes miembros.
- Uso de metodología específica que permita la interacción entre todo el alumnado como por ejemplo: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), flipped classroom (clase invertida), recursos interactivos para facilitar el aprendizaje vivencial y experiencial, inteligencias múltiples, gamificación en el aula, design thinking (pensamiento de diseño), thinking based learning (aprendizaje basado en el pensamiento), etc.
- Asumir un rol profesional de investigación-acción, donde el docente estudie el proceso de aprendizaje de sus alumnos/as.
- Eliminar la idea de tomar como criterio evaluador los resultados (calificación) del alumnado ya que esto puede conducir al fracaso escolar. En su lugar, es preferible fijar la atención en el proceso.

Para finalizar, si se llevara a cabo la propuesta didáctica y quisiéramos saber la efectividad de la misma, sería conveniente realizar, una vez aplicada la intervención, una metaevaluación a través de preguntas como son:

- ¿La meta de las tareas es motivadora?
- ¿La propuesta crea contextos de aprendizaje?
- ¿Se percibe una mejora de la inclusión social en el ambiente de aula?
- ¿Es gratificante para el docente?
- ¿Desarrolla, además, las competencias personales y profesionales?

Antes de iniciar la propuesta, el tutor/a realizará una observación sistemática y anotará en un cuaderno de observación comportamientos del alumnado que no se consideren inclusivos. Durante el transcurso de las sesiones, el docente dispondrá de una hoja de observación y al finalizar cada semana, hará un registro global de los conocimientos que se suponen, debe haber adquirido el alumnado durante las sesiones. Se elaborará un informe de observación con ambos datos, pre y post.

Conclusiones

Hemos vivido un largo periodo de idas y venidas hasta alcanzar, lo que hoy en día parece una educación de equidad y calidad para todos y todas, pasando de la exclusión a la inclusión en poco más de dos décadas, y mientras tanto, todos los campos

del conocimiento quieren formar parte de esta historia y dar su perspectiva del “problema”, lo que quizás haya generado tantas desavenencias.

La realidad cotidiana que se vive dista mucho de lo realmente se supone que hemos ido alcanzando en cuanto a inclusión. Fracaso, marginación o exclusión es lo que se sigue viviendo hoy día en muchos centros escolares, y particularmente, en los alumnos/as categorizados como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, supuestamente amparados por las leyes vigentes.

Si en 1994, la UNESCO ya exponía que las escuelas deben de buscar la forma de educar satisfactoriamente a todos los niños/as incluidos aquellos con graves discapacidades, ¿por qué existe una sensación de fracaso, de no haber avanzado lo suficiente? Es necesario buscar el camino para una sociedad más justa e inclusiva, y podemos empezar por las escuelas, ya que estas saben generan un motor de cambio formidable.

Para creer que el cambio es posible, además de soñarlo, debemos trabajar para ello. La escuela puede significar un gran aporte. Debemos comprometernos con nuevas prácticas inclusivas, que permitan el cambio desde nuestra escuela y con nuestros compañeros/as. Actualmente, sabemos más acerca de las condiciones, procesos y prácticas que nos pueden orientar hacia una transformación eficaz. Debemos evitar conformarnos con la afirmación de que el desarrollo de la persona está condicionado por determinantes sociales y personales que pueden llevar al fracaso o a la exclusión. El resultado de nuestro alumnado no está previamente determinado, sino que se va construyendo en la interacción con sus iguales y docentes. Es, precisamente, la consistencia de los valores y metas de la comunidad escolar la que permite realizar el viaje hacia la mejora, como un sistema completo que se moviliza hacia un ideal común.

Es por ello necesario, que las escuelas de hoy en día acepten un cambio de paradigma en la educación, donde las diferencias sean una oportunidad para enriquecerse, sin escolarización en centros o aulas especializadas y diferenciadas, sin los patrones rígidos que todos deben seguir. Por otra parte, la falta de preparación del docente para afrontar la diversidad es preocupante, por lo que se hace necesario una formación en nuevas prácticas pedagógicas donde se obtengan conocimientos variados de diversas disciplinas académicas, que les permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar, para así ser capaz de dar respuesta a cualquier necesidad que pueda presentar cualquier alumno/a sin excepción alguna.

En este sentido, es de especial importancia el trabajo en equipo de todo el conjunto docente. Por ello, ya que disponemos de grandes especialistas de la educación, vamos a aprovechar este recurso y vamos a ir avanzando hacia un trabajo cooperativo, donde el profesional pueda dar pautas a otros docentes y al alumnado en las aulas ordinarias sin la necesidad de “aislar” al niño/a. Si seguimos relegando en centros y aulas específicas a los niños/as que supuestamente “no pueden”, estamos reforzando ese aislamiento social que queremos eliminar. Poner atención en la dimensión emocional y en el bienestar personal de todos, es uno de los aspectos fundamentales y vertebrador para la mejora del aprendizaje.

Y teniendo en cuenta la dimensión emocional y el bienestar personal, se planteó una propuesta para trabajar la inclusión a través de un recurso al alcance de todos y todas, como es la literatura; ya que podemos utilizarla para generar un cambio de perspectiva dentro de nuestras aulas. Literatura es imaginación, expresión de emociones y sentimientos, comprensión... definitivamente, es desarrollo social, emocional y

cognitivo. A lo largo de los años, la educación se preocupa en contribuir a la formación de personas críticas, responsables e interactivas con la sociedad, por tanto, vamos a aprovecharnos de los valores que nos transmite la experiencia de trasladarnos a un mundo ajeno al nuestro para conseguir todo ello. Ese mundo es el que nos muestra los cuentos donde el conocimiento se presenta de una manera dinámica y lúdica, de esta forma, podemos abordar un texto que trate la DF de las personas y entender mejor las diferencias que nos forman, para poder enriquecernos unos de otros olvidando las dificultades.

Para finalizar, es necesario destacar que aunque todo lo comentado pretende generar nuevas “palancas de cambio” (Echeita, 2013), sigue habiendo, sin embargo, inconvenientes que deben de sobrepasarse de una vez por todas. Algunos docentes suelen presentar rechazo hacia la implantación de nuevos métodos, ya que suponen un cambio en los hábitos y las formas tradicionales de planificación, y como ya sabemos, esto siempre es un problema. También puede suponer inconveniente el cambio de normativas y el desarrollo de proyectos que formen al profesorado en todas las áreas de educación y que le dé competencias necesarias para afrontar cualquier adversidad, cualquier reto, puesto que sería necesaria una gran inversión por parte del gobierno. Sin embargo, ¿no es la educación uno de los pilares básicos del estado de bienestar?

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Cabrera, G. (2001). Y va de cuentos. *Letras Libres*. Recuperado de http://www.letraslibres.com/sites/default/files/pdfs_articulos/pdf_art_6960_6258.pdf
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Chaves, A., Do Nascimento, L. y Castellar, S. (2018). Imágenes de la “educación inclusiva”: algunos apuntes acerca del espacio y del tiempo escolares. *Anekumene*, 1(3), 42-51. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7349>
- Chiner-Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103-110. Recuperado de <http://ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/galileo/article/view/169/166>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea, S.A.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899/3115>
- Fonseca, A. M. y Sánchez M. A. (2014). *Los diez derechos universales de los niños y niñas abordados desde los cuentos infantiles para los estudiantes de primer año de educación general básica de la escuela fiscal mixta Luis Pallares Zaldumbide de Yaruquí, barrio San Vicente Ferrer- Distrito metropolitano de Quito. Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito* (tesis de pregrado). Universidad politécnica salesiana Sede Quito, Cuenca, Ecuador.
- García, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid, España: Pirámide.
- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 13-34. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220013A/15786>
- González, S. (2015). *El cuento: un método para tratar la empatía en el segundo ciclo de Educación Infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Hernández, S. B. (2006): *Crítica a la literatura infantil contemporánea en México: El caso de Francisco Hinojosa* (tesis de pregrado). Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S., y Rodríguez, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Messias, V., Muñoz, Y., y Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 25-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268402> .
- Organización Mundial de la Salud. (9 de junio de 2011). Más de 1000 millones de personas con discapacidades deben superar a diario obstáculos importantes. Comunicado de prensa. Recuperado de: http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/es/C onultado el 20 de abril del 2016.

- Sandoval, C. y Carpena Á. (2013). Educando para la diversidad a través del cuento. *Aula de innovación educativa*, (221), 48-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4254741>
- UNICEF. (1990). *Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/about/world-summit.htm>

Fecha de recepción: 27/03/2018

Fecha de revisión: 03/05/2018

Fecha de aceptación: 29/05/2018



Cómo citar este artículo:

Oliveira Pinto, V. H. (2018). La actualidad de la perspectiva Frankfurtiana para los desafíos de la educación inclusiva para un mundo ecuánime. *MLS-Educational Research*, 2 (1), 47-62. doi: 10.29314/mlser.v2i1.54

LA ACTUALIDAD DE LA PERSPECTIVA FRANKFURTIANA PARA LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA UN MUNDO ECUÁNIME

Victor Hugo Oliveira Pinto

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Resumen. El presente artículo aborda el análisis de los teóricos de Frankfurt, especialmente Adorno, Marcuse, Walter Benjamin y Horkheimer, y su actualidad en relación a la educación. La motivación, ante un mundo en que ascienden valores de extrema derecha y fundamentalismos religiosos, este escenario motiva a cuestionar cuál es el papel que la educación realiza para combatir extremismos e intolerancias. Ámbito de pertinencia. Este artículo está directamente relacionado con la filosofía de la educación. Justificación y relevancia. Se justifica este tema por tratar de aspectos teleológicos de la función de la educación. En el sentido de problematizar el carácter teleológico de la educación a partir de conceptos filosóficos que buscan la autonomía del sujeto en lugar de sólo adecuarlo a lo que está puesto. Como metodología recurre a los estudios bibliográficos y reflexiones críticas sobre la educación y su carácter político en la construcción de una conciencia social emancipada de valores que legitiman opresión. Resultado y discusión. Se realizó un estudio sobre teoría crítica de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Habermas y Marcuse como aportes para la construcción de una educación que además de buscar la inclusión, busque también ser un instrumento político de combate a los valores de prejuicios, que hoy son reavivados con el ascenso de fundamentalismos religiosos, xenofobia y ascensión de la extrema derecha. Conclusión. Se concluye que la escuela tiene una finalidad política de educar para un mundo de solidaridad y respeto por las diferencias.

Palabras-clave: Educación, inclusión, ciudadanía, diversidad, equidad.

THE CURRENT NEWS OF THE FRANKFURT PERSPECTIVE FOR THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR AN EQUANIME WORLD

Abstract. This article deals with the analysis of Frankfurt's theorists, especially Adorno, Marcuse, Walter Benjamin and Horkheimer, and their relevance in relation to education. Motivation, faced with a world in which extreme-right values and religious fundamentalisms are promoted, such a scenario motivates us to question the role that education plays in combating extremism and intolerance. Scope of relevance. This article is directly related to the philosophy of education. Justification and relevance. This topic is justified because it deals with teleological aspects of the function of education. In the sense of questioning the teleological character of education based on philosophical concepts that seek the autonomy of the subject instead of just the human being to what is settled. As a methodology, it resorts to bibliographical studies and critical reflections on education and its political character in the construction of an emancipated social conscience of values that legitimize oppression. Results and discussion. A study on Critical Theory of Adorno, Horkheimer, Benjamin, Habermas and Marcuse was conducted as contributions to the construction of an education that, in addition to seeking inclusion, also seeks to be a political instrument to combat prejudice, which is nowadays alive again with the rise of religious fundamentalisms, xenophobia and the rise of extreme-right political ideas. Conclusion. It is concluded that the school has the political purpose to educate for a world of solidarity and respect for differences.

Keywords: Education, inclusion, citizenship, diversity, equity.

Introducción

El mundo contemporáneo se revela dudoso y extremadamente fluido en relación a sus valores, la posmodernidad está marcada por la liquidez de todos los cimientos éticos y morales que sostenían la sociedad de este período (Bauman, 2007, 2001). En este sentido, se percibe que la sociedad contemporánea está marcada por la atomización de individuos a través de idearios hipermodernos (Charles, Lipovetsky, 2004) que hace que las personas pierdan su capacidad de narrativa. Según afirma Benjamin (1987) la historia no se constituye como una línea recta y etapista para el progreso, la historia, a menudo presenta retrocesos. En un mundo en que la tecnología superó de lejos las antiguas mega-construcciones, los inventos tecnológicos que tardaron siglos para ser consolidados, ahora se hacen en plazos cortos, con meses de intervalo (Engels, Marx, 2008) se percibe retrocesos humanos.

El mundo contemporáneo está marcado por el ascenso de grandes tecnologías de información, contradictoriamente a ello, un levantamiento de movimientos de extrema derecha y ultraconservadores ascienden en el mundo, sea por la toma del poder por los fascistas en Ucrania en 2014, sea por la ascensión de la extrema derecha en los Estados Unidos e incluso por la bancada evangélica en Brasil que busca sustituir la ética constitucional por la moral bíblica. Ante hechos históricos, se constata que el desarrollo tecnológico no representa necesariamente el progreso humano. Con base en este análisis de Benjamin, se busca comprender el fenómeno de la alienación en educación a partir de la evidencia de un mecanismo de enseñanza tecnicista y palabrario. Veinte y ocho años después de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jontien en 1990 por la UNESCO; el mundo sigue encontrándose con grandes índices de analfabetismo. Según el CIA World Factbook, cerca del 76% de los 789 millones de analfabetos en el mundo se concentran en diez países (en orden decreciente: India, China, Pakistán, Bangladesh, Nigeria, Etiopía, Egipto, Brasil, Indonesia y la República Democrática del

Congo). Las mujeres representan tres cuartos de todos los analfabetos adultos en el mundo. Las tasas extremadamente bajas de alfabetización se concentran en tres regiones: Asia Meridional, Asia Occidental y África subsahariana. En estos mismos países ascienden dictaduras y regímenes fundamentalistas (teocracias). No muy lejos, en Europa, sigue sucediendo lo mismo, a pesar de que las tasas de analfabetismo son bajas o casi nulas, también se percibe el ascenso de movimientos anti-inmigración, xenofóbicos y declaradamente racistas como fue el caso de las marchas neonazis en el año de 2017, los extremistas fueron a las calles de Berlín para homenajear a Hitler.

Ante el contexto contemporáneo, se cuestiona:

¿La tecnología garantizó el desarrollo humano y el ascenso de valores de solidaridad, equidad y altruismo?

¿La educación formatea o forma a personas para reproducir determinados sistemas de valores?

A pesar de los esfuerzos de la educación por la construcción ciudadana de las personas, eso no garantizó que valores extremistas ganaran corazones y mentes y vinieran a disputar hegemonía en la sociedad contemporánea. Por estas razones, se puede afirmar que valores homofóbicos, racistas y xenofóbicos continúan ganando hegemonía. En vista de este contexto sociopolítico, se reafirma la actualidad de la educación como un instrumento esencial para el alcance del respeto a la diversidad y como elemento esencial para combatir los valores de discriminación y opresión (Adorno, 2012).

Método

El método y técnica de investigación utilizada por esta investigación consisten en el análisis bibliográfico de filósofos que buscaron comprender críticamente el papel político de la escuela en la emancipación de preconceitos a través de una enseñanza que tenga como principio la educación para la diversidad. Por esta razón, el presente artículo busca respuestas en los teóricos de la Escuela de Frankfurt, en especial Adorno (2012) y Marcuse (1968), por realizar diversas reflexiones sobre el papel de la educación en un mundo en el que las promesas de la modernidad de un futuro de futuro "Esclarecimiento, progreso y prosperidad" fallaron (Bauman, 1998). Esta investigación parte de la motivación de comprender la actualidad de las teorías de la escuela de Frankfurt sobre la educación, ya que el mundo contemporáneo permanece marcado por el avance de fundamentalismos religiosos, conflictos étnicos y extremismos.

Ante el avance de fundamentalismos y de escenarios de barbarie, autores como Adorno, Marcuse y Benjamin afirman que la educación tiene la función política de evitar que los valores que justifican la barbarie se diseminen. A partir de este presupuesto, el artículo busca elucidar la actualidad de las reflexiones sobre la función política de la educación en el combate a los prejuicios y fundamentalismos a través del análisis crítico del escenario político, socioeconómico y cultural de la contemporaneidad traído por autores contemporáneos como Žižek, Bauman, Debord y Lipovetsky. Se justifica la elección de estos autores por tratar de la superficialización de las relaciones humanas y de la atomización de las personas como elemento que posibilita el avance de extremismos. Con base en las reflexiones críticas traídas por estos autores, la investigación analiza críticamente el papel y la función que la escuela viene desempeñando como

instrumento de reproducción de las relaciones de poder que legitiman y justifican las desigualdades sociales, pero también apunta la escuela como un espacio que necesita asumir una función política de promover la emancipación a través de la educación para la diversidad y el respeto mutuo como garantía de evitar el fundamentalismo. La investigación tiene como ámbito de pertinencia el análisis filosófico, histórico, y político-social de este tema.

El enfoque multifacético parte de varios prismas de analogía (político, filosófico, cultural, socioeconómico y etc.) y se caracteriza como una investigación cualitativa y que busca elucidar la actualidad de la teoría crítica de la Escuela Frankfurt para una educación emancipatoria a través de este análisis diversificado sobre el asunto.

Justificación y relevancia

En la medida en que la escuela es el primer espacio público que las personas acceden y construyen narrativas e interactúan con otras, es necesario comprender que:

La escuela es una agencia importante en la constitución de quienes somos y sus discursos pueden legitimar otros sentidos sobre quién podemos ser al presentar otras narrativas para la vida social menos limitadas / aprisionadoras y más creativas para nuestras historias, orientadas por un sentido de justicia social. Esto es especialmente importante si pensamos que la escuela es uno de los primeros espacios públicos a los que los niños / jóvenes tienen acceso, que puede contemplar alternativas a los sentidos del mundo privado de la familia o de otras instituciones (de la iglesia, por ejemplo) sobre quién pueden ser (Lopes, 2008, p.134).

Con base en este tipo de argumento, se vuelve relevante reflexionar sobre el carácter de la educación, ya que es un instrumento importante que ayuda en la formación de subjetividades. Por lo tanto, cabe preguntarse:

¿Cómo la educación ha contribuido a la emancipación (al distanciamiento de los prejuicios) y construcción del empoderamiento de las personas?

¿Puede la educación contribuir a la emancipación política y social de los individuos? ¿De qué manera este proceso es realizado por las instituciones de enseñanza?

Justamente por problematizar este carácter sociopolítico de la educación es que esta investigación se vuelve justificable, pues la educación no es sólo un tipo de transmisión de contenidos, pues la alteridad y los valores extracurriculares también son fundamentales para constituir la propia educación y sus finalidades, pues la educación también es construida por personas que están constituidas por valores, ideas y percepción de vida y mundo. Reflexionar sobre los valores que se construyen dentro de las escuelas y su perspectiva teleológica es relevante y justificable para contribuir a una reflexión crítica, dialógica sobre el papel de la educación en la constitución de los sujetos y su papel en la construcción de la sociedad.

Resultado y discusión: La condición humana, existencia y condicionamiento.

Los resultados tratados en esta sesión se lograron a partir de la lectura y análisis crítico del tema de la relación entre la educación, el papel desempeñado por el espacio escolar en el mantenimiento y conservación de las relaciones desiguales de poder a partir del análisis filosófico traído por Bauman y la problematización de la condición humana como un punto de partida para la comprensión del fenómeno de alienación presente en la posmodernidad. Este análisis se refiere en la discusión filosófica sobre los aspectos culturales y políticos de la contemporaneidad, el mantenimiento de las desigualdades a partir de mecanismos que mantienen

y reproducen los aspectos doctrinales de una educación para adecuar al sujeto a la dinámica de los medios de producción y búsqueda de alternativas emancipatorias a través de una educación contra la barbarie (Adorno, 2012).

Es necesario comprender la condición humana a partir de la percepción existencial en que la naturaleza humana pasa a ser pensada a la idea de que existe una naturaleza humana, sin embargo, esta naturaleza "no es más una naturaleza autoconfiante, sino una condición amedrentada, insegura y desamparada" (Sartre, 2014, p.56). Es la percepción de esta condición que consolida lo que se concibe como posmodernidad o contemporaneidad: la liquidez de valores y cimientos que constituyeron la sociedad moderna en que:

"Mercados sin fronteras" es una receta para la injusticia y el nuevo desorden mundial en que la conocida fórmula de Clausewitz ha sido revertida, de modo que es el turno de la política ser una continuación de la guerra por otros medios. La desregulación, que resulta en la anarquía planetaria, y la violencia armada se alimentan mutuamente, así como se refuerzan y se revigorizan mutuamente. Como dice otra advertencia de la sabiduría antigua, *inter arma silente leges* (cuando las armas hablan, las leyes silencian) (Bauman, 2007, p.14).

Sin embargo, no es sólo por la coerción que se sustenta el sistema de desigualdades sociales y toda la meritocracia que lo legitima, existe todo un aparato ideológico y doctrinal presente en las microrrelaciones que construyen consensos en relación al mantenimiento y convención en relación a la naturalización de los procesos de integración la adecuación, la castración y la segregación que sostienen la desigualdad a través de discursos meritocráticos, falseados por liberalismos sociales y lemas de "igualdad", "libertad" y "fraternidad" ya que personas materialmente desiguales no serán iguales en oportunidades ni en derechos. La razón es que es tan importante garantizar la existencia de una educación inclusiva y que pueda contribuir a reparar esta desigualdad presente todavía en los días de hoy. Sin embargo, no es un destino o incluso una religión que legitima todo esto, sino las propias ambiciones de poder y expropiaciones generadas por la humanidad que generan las molestias que la humanidad presencia en la contemporaneidad, en otras palabras, la humanidad necesita asumir las consecuencias de sus fallas y buscar aprender a través de su memoria. Sin embargo, en un mundo mediático y repleto de estímulos y propagandas, se percibe que:

Nada facilita más la memorización de las narrativas que aquella sobria concisión que las salva del análisis psicológico. Cuanto mayor es la naturalidad con que el narrador renuncia a las sutilezas psicológicas, más fácilmente la historia se grabará en la memoria del oyente, más completamente ella se asimilará a su propia experiencia y más irresistiblemente cederá a la inclinación de recontarla un día. Este proceso de asimilación se da en capas muy profundas y exige un estado de distensión que se vuelve cada vez más raro (Benjamin, 1987, p.204).

Por estas razones el valor de la experiencia es fundamental para el mantenimiento de la sensibilidad y mecanismo para combatir los procesos de embrutecimiento a partir del valor y reconocimiento de la experiencia como parte integrante y ontológica del ser social (Lukács,

2010, 2012, 2013). A partir del punto de vista estético, el proceso de deshumanización se manifiesta de modo en que "de la irracionalidad general del mundo, se pasa a la representación de la degradación patológica, de la alienación mental como enfermedad derivada de la alienación mental"(Menezes, 2001, p.82), pues:

La crítica marxista aquí, por el extremo opuesto, se toca con la crítica tradicionalista burguesa en la constatación del deterioro del aspecto humano en la producción artística modernista. Un cierto nihilismo de esas obras produce en críticos más tradicionales, ligados a la filosofía, la sensación de deshumanización que se acentúa en la pérdida, en parte, en los romances y en la lírica, del referencial realista. Con la narrativa fragmentaria y con la deformación de la descripción de la realidad por la óptica individual e idiolectal del narrador, la tradición descriptiva es abandonada y la línea de la narrativa no se encamina más hacia una conclusión moral, ocurriendo entonces una deformación de la espiritualidad (Menezes, 2001, p.83).

Ante estos datos, se percibe una aceleración en relación al modo en que las personas buscan constituirse y relacionarse, sin embargo, esta aceleración que ha sido responsable del empobrecimiento de la narrativa, de modo que, en el mundo contemporáneo, todo se resumiera a la idea de que "cuanto menos el futuro es previsible, más él necesita ser cambiante, flexible, reactivo, permanentemente listo para cambiar, supermoderno, más moderno que de los tiempos heroicos"(Charles, Lipovetsky, 2004, p.57). Este aspecto se refleja en la educación en la medida en que:

El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas, a partir de los tiempos antiguos, muestra cuánto parece natural iniciar un nuevo mundo con aquellos que son por nacimiento y por naturaleza nuevos. En lo que se refiere a la política, esto implica obviamente un grave equívoco: en lugar de unirse a sus iguales, asumiendo el esfuerzo de persuasión y corriendo el riesgo del fracaso, hay la intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y el intento de producir lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si el nuevo ya existiera (Arendt, 1972, pp.224, 225).

Tal banalización de narrativas y de la experiencia es seguida por la sociedad del espectáculo que impone sutilmente una alienante dictadura de la felicidad que medicaliza la vida, por lo tanto, no sólo los cuerpos, sino que las subjetividades pasan a ser modeladas de acuerdo con alienación al servicio de intereses hegemónicos del mercado (Debord, 2011). Por lo tanto, cabe comprender que este proceso de embrutecimiento legitima el escepticismo ante los grandes cambios, esto implica en naturalizar la indiferencia y la segregación tal como siempre fue impuesto por los colonizadores. Esta aceleración asume sólo el carácter del consumo, pero en el sentido emancipatorio de movimiento, o sea, en sentido de expansión de la autonomía del sujeto, el ser humano pasa a dejar de ser artesano y sujeto de sí para ser sólo un espectador pasivo y conformado con el capital según Fukuyama (1992). De esta manera, el hombre hipermoderno es un hombre vacío de experiencia, pues responde a tantos estímulos que no logra asimilar a todos y comienza a vivir en el automático, donde nada es tan invariable como la gran variedad de cosas,

es un hombre alienado y atomizado por ser empobrecido de experiencias y perder el valor de la narrativa y es esto que naturaliza y condiciona su embrutecimiento.

El hombre contemporáneo es un hombre que reproduce el hiperconsumo en su subjetividad y conductas, es un hombre que naturalizó el consumismo y acepta que su libertad y dignidad estén asociadas al consumo, ante eso, el hombre pasa a hacer publicidad de sí y de vivir de una autoafirmación constante, por eso tantos dan tanta importancia al *Self*, a publicar fotos propias a cada instante en las redes sociales, es como si las personas buscasen en el virtual un sentido para motivarlas a creer en lo real, o sea, las polaridades si han invertido por cuenta del trípode de la condición del sujeto social hoy: producir, reproducir y consumir; ahora las personas parten de lo abstracto a lo concreto y no de los hechos para las ideas. La virtualización del ser humano y su consiguiente atomización genera la depresión y soledad existencial que es completada por la conducta nihilista de los aparatos mediáticos que todo el tiempo induce al consumismo imprudente, pues:

Es lo que hace que todo el trabajo colectivo que tiende a homogeneizar ya banalizar, a "conformar" ya la "despolitizar", etc., que describí, convenga perfectamente, aunque nadie, proporcionalmente hablando, le sea el sujeto, aunque él jamás sea pensado y deseado como tal por quien sea. Es algo que se observa con frecuencia en el mundo social: se ven ocurrir cosas que nadie quiere y que pueden parecer haber sido deseadas ("se hace para"). Es ahí donde la crítica simplista es peligrosa: dispensa todo el trabajo que hay que hacer para comprender fenómenos como el hecho de que, sin que nadie lo haya pretendido realmente, sin que las personas que financian hayan tenido que intervenir tanto, que es el "periódico televisivo", que conviene a todo el mundo, que confirma cosas ya conocidas, y sobre todo que alcanzan intactas las estructuras mentales (Bourdieu, 1997, pp.63, 64).

Así nos volvemos sólo ejecutores de la reproducción de un orden ya que nacimos destinados a cumplir un papel socioeconómico que es de conformarnos a la realidad desigual tal como es y enfocarnos solamente en el éxito individual (Fukuyama, 1992). Reproducimos a través de nuestra producción en favor de la reproducción para el consumo. Este proceso está directamente asociado a un escenario de desintegración de la sociedad moderna y obsolescencia de la industria (Sibilia, 2015). La sociedad pasa a virtualizarse, la idea de propiedad pasa a ser sustituida por el derecho al acceso, nada más es duradero y el hombre pasa a vivir siempre insatisfecho por consumir, siempre una obsolescencia programada, la idea de durabilidad deja de existir a favor de la consagración al hedonismo y al *Carpe diem* (Charles & Lipovétrski, 2004), pero la idea de solidez cada vez más fluida y líquida pasa a traer un malestar social, de ahí la reaparición de saudosos de regímenes totalitarios, o fanatismos religiosos, porque es muy difícil el ser humano lidiar con su nueva condición tan cambiante en que:

Como se ve, una relación directa entre las calificaciones de cada componente y la misión del conjunto. Las cualificaciones individuales, su correcta adecuación al papel reservado y el eficiente desempeño de ese papel son elementales, de que una de las características más generales de la Patología Social es la desintegración de los papeles de los componentes del grupo (Rosa, 1978, p.52).

De esta manera, la sociedad contemporánea es una sociedad sin referencias, en favor del inmediato y del consumo hedonista y predatorio. Por estas razones se vive en una era de extremismos y fundamentalismos, pues la idea de narrativa, experiencia e intercambios de valores e ideas, fue sustituida por la virtualización de las relaciones y el sujeto fue transformado en un consumidor y ejecutor de la sociedad de consumo, ello implicó pérdida de sentido de la vida, pues los valores y principios fueron sustituidos por la autoafirmación del *status quo*.

Medios de producción y su relación con la educación.

Ante la existencia desamparada de sentidos, donde somos nosotros quienes producimos significados a partir de nuestro trabajo (Sartre, 2008), la realidad político-económica es de expropiación en la medida en que el 13% de la población mundial todavía vive en extrema pobreza, 800 millones de personas pasan hambre y 2.400 millones no tienen acceso al saneamiento básico. Los datos constan en el primer informe de los Objetivos del Desarrollo Sostenible lanzado el 19 de julio de 2016. Según el documento, el mundo está apenas en el inicio de su viaje hacia las metas globales, mientras hay desafíos críticos para la conquista de esos objetivos. A partir de estos datos también puede ser percibido que la desigualdad económica está directamente relacionada con la polarización económica mundial entre países considerados con bajo IDH y alta concentración de renta y países considerados con alto IDH y baja concentración de renta. Esta desigualdad es el resultado de todo un proceso en el que:

El hiperconsumo modificó la vida y las relaciones humanas en profundidad. El ánimo de "comprar sin parar" hizo que importantes vectores individuales y colectivos perdieran parcial o totalmente sus sentidos originales y ganaran nuevos sentidos, siempre orientados por el para el consumo de mercancías en cantidad mucho más allá de lo normal y realmente necesario (Colombo, 2010, p.30).

Este escenario de desigualdad se refleja también en los medios de producción, en la medida en que:

En la esfera de la industria, toda la manufactura o toda la fábrica constituye la coordinación comprensiva de una gran propiedad material con numerosas y diferenciadas capacidades intelectuales y competencias técnicas, para el objetivo común de la producción... Donde la legislación mantiene la extensa propiedad agraria, el excedente de una población creciente se arrastra a los talleres; y así, el campo de la industria es donde la mayor parte de la población de los propietarios se aglomera (Marx, 2006, p.89).

El orden político termina sirviendo el orden económico desigual que, a su vez, se refleja tanto en el carácter educativo, pues existe una enseñanza destinada a formar personas aptas para ejercicios de habilidades técnicas y otra enseñanza para personas que ejercer cargos de dirección y gerencia de la sociedad. Actualmente, con la expansión del capitalismo, las relaciones de expropiación se institucionalizan y se transforman en una cultura de conformismo en la medida en que:

Hay una gran inversión implicada en este proceso. Todo el mundo vive en una estructura cultural y social que posee ciertos valores y oportunidades. Esta estructura prescribe costos a ciertos tipos de acción, y beneficios a otros. Pero usted tiene que vivir dentro de ella (Chomsky, 1999, p.125).

Ante un mundo que la atomización es común y "sólo una ley gobierna - la ley del poder" (Camus, 2017, p.61), este gobierno que se quiere y se desea omnipotente emerge a partir del final de la bipolarización del poder y, en consecuencia, el fin de la correlación equilibrada de fuerzas político-económicas, de este modo pasa a:

El someter el principio de soberanía nacional al de la gobernanza universal es un acto que por sí mismo instauro la desigualdad, ya que el mundo se divide en dos grupos de Estados: los que pueden hacer lo que quieran en su territorio y en los demás (los miembros del Consejo de Seguridad que disponen del derecho de veto) y los que, como los pobres de espíritu o los niños de poca edad, son puestos bajo la tutela de los primeros y serán castigados por cualquier transgresión a las reglas (Todorov, 2012, p.72).

Sin embargo, no es sólo a través de la coerción que el sistema financiero mantiene su hegemonía, pues existe todo un aparato educativo que legitima su orden. En este caso, la educación termina siendo un mecanismo de reproducción, adecuación y conformación al orden social y político-económico vigente. Este caso es notorio cuando el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(OCDE) pasan a dictar las metas que la educación necesita cumplir para alcanzar niveles considerados como "satisfactorios" por los nuevos gerentes de la educación global: el Banco Mundial y la OCDE. En un mundo donde la cualificación de la mano de obra, la especialización y el trabajo técnico-científico pasan a vigilar como estructura estructurante del trabajo, la educación pasa a ser una especie de formadora de esa mano de obra que opera las industrias, fábricas y empresas. Ante estas razones es imperante que la educación pueda contribuir al hecho de que:

Por lo que ya se ha dicho anteriormente, es evidente que la riqueza espiritual verdadera del individuo depende de la riqueza de sus relaciones efectivas. Es sólo de ese modo que los individuos serán liberados de las varias limitaciones nacionales y locales que encuentran, siendo puestos en contacto práctico con la producción (incluso espiritual) del mundo entero, y en condiciones de adquirir la capacidad de usufructuar de las muchas formas de producción del mundo (las creaciones de los hombres) (Engels & Marx, 2006, p.64).

Por lo tanto, la educación necesita traer nuevamente el valor de la experiencia como una posibilidad de emancipación del proceso de naturalización de la enajenación constituido por la sociedad de consumo y del espectáculo (Charles y Lipóvétsky, 2004; Debord, 2011).

La experiencia psicosocial, el psicoanálisis social, la actualidad de la percepción crítica y la construcción de una educación para la sensibilidad.

El mundo contemporáneo conquistó un gran avance tecnológico, sin embargo, este progreso tecnológico no garantizó desarrollo humano, ya que el progreso tecnológico no impidió retrocesos humanos y de derechos humanos que continúan ocurriendo, pues "Articular históricamente el pasado no significa conocerlo "como él de hecho fue". Significa apropiarse de una reminiscencia, tal como ella destella en el momento de un peligro" (Benjamin, 1987, p.2). Es a partir de esta apropiación que tenemos en la memoria una manera de impedir que errores pasados vuelvan a ser cometidos. En el estado actual el retroceso humano viene siendo formado por cuenta de todo un proceso educativo disciplinario que adecua y format a las personas de manera a reproducir la idea de que:

El ejercicio legal-racional y la obtención de disciplina no dejan de involucrar cierta dosis de fuerza. Esta fuerza, a su vez, puede ser "activa" o institucional (es decir, el ejercicio deliberado de la violencia por agentes sociales, a través de medios e instrumentos adecuados y específicos) y también es "estructural" (es decir, implícita en la situación dada, es decir, presente en la constitución, permanencia y cambio de forma y contenido de las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas). El Estado, por lo tanto, pasa a "contener" un "resumen" de la acumulación de fuerza (cuando no de poder en términos de su "naturaleza práctica") y de la centralización de su pre-disposición y efectivo del empleo (Dreifuss, 1993, pp.55, 56).

La experiencia de la sociedad apunta a una estructuración del proceso de singularización en la medida en que "en el actual proceso de singularización exige, sin perder de vista la relación entre la historia de la sociedad y la biografía del actor" (Martuccelli, 2010, p.21). Como resultado de una sociedad compleja y estructurada en un proceso de masificación de la producción y del sujeto se percibe que "como respuesta a esta posibilidad de libertad los moradores del anonimato de la megalópolis, tienen la sensación de impotencia sin precedentes, ya que en el anhelo por esta libertad, los mismos se encuentran por su propia cuenta y riesgo en medio del concreto" (Silva y Tfouni, 2008, p.189). Este proceso de impotencia del sujeto es reafirmado por el hecho de que:

Como sintomática del paso del capitalismo liberal hacia el monopolista la evolución del teléfono hacia la radio: el primero es "liberal", pues permitía que los participantes todavía desempeñan el papel de sujeto. La radio es "democrática", pues transforma a los antiguos interlocutores en meros oyentes, "para entregarlos autoritariamente a los programas de las estaciones". El término "democrático" denota aquí, naturalmente, no el derecho de voz y voto del pueblo, sino el hecho de que los dispositivos tecnológicos empleados por la industria cultural posibilitan la comunicación de masa (Duarte, 2003p.52).

En este sentido, el mantenimiento del proceso de alienación generado por el capitalismo resulta directamente relacionado con el hecho de que "no de una voluntad general de poder o de una voluntad de dominación tecnológica, sino de la estructura inherente de reproducción

capitalista, que sólo puede sobrevivir por su expansión incesante" (Žižek, 2012, p.149). Esta expansión del capital que crece sin ningún tipo de resistencia, que equilibra la correlación de fuerzas, ocurre por haber un proceso de naturalización y reproducción de la dinámica de las relaciones sociales en que:

Para aprehender esa naturaleza paraláctica de la violencia, se debe enfocar los cortocircuitos entre diferentes niveles, digamos, entre poder y violencia social: una crisis económica que causa devastación es vivenciada como un poder incontrolable casi natural, pero debería ser vivenciada como violencia (Žižek, 2015, p.234).

En una coyuntura de violencia social combinada con la alienación, se hace necesaria una educación que descondicione al sujeto de la condición alienada, para que el mismo pueda ser capaz de alcanzar la autonomía de reflexión/acción en la sociedad y contexto en que este sujeto vive, de esta manera, el sujeto pasa a ser protagonista de la realidad en vez de ser espectador, pues "el esclarecimiento corroe la injusticia de la antigua desigualdad"(Adorno & Horkheimer, 1985, p.27). Es en este sentido que la teleología educativa necesita considerar que el esclarecimiento comienza a partir de la actuación de una educación en que el problema central consista en "mostrar a los hombres detrás de los objetos anónimos y presentar la posibilidad de victoria del hombre sobre ellos, sin grandes frases y sin optimismos excesivos "(Fischer, 1963, p.237). El anonimato del ser humano y su experiencia existencial solitaria están directamente relacionados con la idea de que:

Los conceptos morales de los tiempos modernos son tallados para reconocer la libertad subjetiva de los individuos. Se fundan, por un lado, en el derecho del individuo de discernir como válido lo que él debe hacer; por otro, se fundan en la exigencia de que cada uno persiga los fines del bienestar particular en consonancia con el bienestar de todos los demás (Habermas, 2002, p.27).

Romper con el proceso de atomización y alienación la educación necesita asumir una función política en relación a la actitud de desbarbarizar se ha convertido en la cuestión más urgente de la educación hoy en día. El problema que se impone en esta medida es saber si por medio de la educación se puede transformar algo de decisivo en relación a la barbarie" (Adorno, 2012, p.155). La cultura de represión y agresividad en que se vive en la contemporaneidad se basa en el hecho de someter la sensorialidad a la razón y lógica de la teleología industrial de manera a dar formato y conformar a los individuos, así, embruteciendo y manteniendo el proceso de alienación y atomización del sujeto a través de la reproducción de las relaciones de poder (Goldberg, 2004). La emancipación y autonomía son constituidos cuando la razón y la sensorialidad dialogan entre sí, formando la capacidad amplia del sujeto reflexionar holísticamente y actuar como protagonista de la realidad, por lo tanto, la educación tiene un papel político en la comprensión de que:

Lo que se busca es la solución de un problema "político": la liberación del hombre de las condiciones existenciales inhumanas. Schiller afirma que, a fin de solucionar el problema político, "tiene que pasar a través de la estética, ya que es la belleza el

camino que conduce a la libertad". El impulso lúdico es el vehículo de esa liberación. El impulso no tiene por objetivo jugar "con" algo; antes, es el juego de la propia vida - más allá de las carencias y compulsiones externas - la manifestación de una existencia sin miedo ni ansiedad y así la manifestación de la propia libertad. El hombre sólo es libre cuando está libre de coacciones, externas e internas, físicas y morales – cuando no es reprimido por la ley ni por la necesidad (Marcuse, 1968, p.167).

Ante la búsqueda por la emancipación de la conciencia, corresponde al magisterio el reconocimiento de su emergencia como organizador de posibilidades para la construcción de nuevas relaciones sociales y percepciones políticas del mundo como un instrumento para la superación del modelo de sociedad represora en que vivimos, pues el profesor en "a la sociedad" de hecho ofrece el desafío de unirse al debate público con sus críticas, así como la oportunidad de involucrarse en una autocrítica muy necesaria en relación a la naturaleza y finalidad de la preparación de los profesores" (Giroux, 1997, p.157). La educación asume la función de formular "una comprensión dialéctica de lo que necesita y puede ser realizado en base a las tendencias de la realidad objetivamente en desarrollo" (Mészáros, 2015, p.131). En relación a esta cuestión, Mészáros (2008) afirma que:

Lo que está en juego aquí no es simplemente la deficiencia contingente de los recursos económicos disponibles, a ser superada tarde o temprano, como ya se ha invertido innecesariamente, sino la inevitable deficiencia estructural de un sistema que opera a través de sus círculos viciosos de desperdicio y de escasez. Es imposible romper ese círculo vicioso sin una intervención efectiva en la educación, capaz, simultáneamente, de establecer prioridades y de definir las reales necesidades, mediante plena y libre deliberación de los individuos involucrados (p.74).

Ante estas cuestiones, la educación y la función de la escuela necesitan ser repensadas a partir de la recuperación filosófica de la educación y su tarea de emancipación, en estos tiempos de contradicciones agudas del capitalismo es importante comprender que "la nueva imagen del magisterio y de la educación debe partir en el sentido de no reproducir en el aula las mismas injusticias y banalidades encontradas en la sociedad en general" (Silva, 1989, p.26). Por estas razones la emancipación de la sociedad es construida por la educación, ya que "la práctica política se apoya en la verdad del poder; la práctica educativa en el poder de la verdad (conocimiento)" (Saviani, 1989, p.97). Por lo tanto, el proceso de emancipación de la sociedad sólo se dará a partir de una educación comprometida con la emancipación política de los individuos para la superación de una cultura de condicionamientos y represiones para una construcción de una cultura de intercambio y respeto por la diversidad como base del aprendizaje colectivo y constante.

Conclusiones

Después del estudio realizado, se constata que el problema de construir una educación contra la barbarie a través de la actualidad y validez de las teorías de la Escuela de Frankfurt es

un problema que no está divorciado de las complejas contradicciones sociales que siguen marcando la contemporaneidad. Este problema pasa directamente por un proceso de formación y legitimación de valores opresivos y discriminatorios que han sido internalizados por la sociedad occidental desde hace más de diez siglos. El estudio constata que la educación necesita asumir el papel político de reeducar a las personas a partir de una lógica de una educación que tenga como principio el respeto mutuo, la solidaridad y respeto por la diversidad como elementos fundantes de la humanidad.

Como se ha dicho Mészáros (2015) Esta es la montaña que se debe lograr, a saber, la complejidad de las relaciones que constituyen las contradicciones extremas entre la barbarie y lo que se acordó llamar "civilización" que en la práctica constituye como sociedad de consumo. Frente a este complejo de intereses socioeconómicos relacionados, el carácter teleológico de la educación está directamente relacionado e interdependiente con los intereses políticos y económicos que prevalece frente a un sistema financiero globalizado, como la comprensión de organismos como la OCDE y la UNESCO es entender la educación como única base para el perfeccionamiento para el mundo del trabajo.

Esta percepción mantiene el embrutecimiento de los problemas filosóficos y sociales de la sociedad contemporánea, porque la comprensión educativa de las relaciones sociales y la formación del sujeto es limitante, ya que sólo ve el tema como "objeto de evaluación" o como la gente que necesitan ser "ajustadas", "insertadas", o sea, conformadas al proceso de naturalización de las relaciones de poder tal como siempre fue impuesto. En este contexto, se puede observar que la mayor expropiación de las personas no sólo es la explotación de la plusvalía como fue formulada por Marx (1983), pero, fundamentalmente, la expropiación que mantiene a la conservación del estado desigual de relaciones sociales y, consecuentemente, el embrutecimiento proveniente de desigualdades está en la expropiación de la humanidad de las personas, a través de la cosificación de las relaciones humanas en favor de las relaciones de los medios de producción. La naturalización de este proceso ha sido responsable por la construcción de todo un proceso de naturalización de la barbarie y segregaciones en favor de la meritocracia. La superación de los actuales modelos de producción, que sucesivamente vienen comprometiendo los recursos naturales y la vida humana en la Tierra, necesita, primordialmente, de un proceso de transformación pedagógica que promueva la reeducación de la sociedad.

La reeducación de la sociedad se da a través de una educación comprometida con la tarea de emancipación de la conciencia social, en favor de la construcción de la equidad como alternativa al modelo liberal de política educativa que no logró superar las contradicciones sociales. Esta educación necesita ser pautada como una educación para la sensibilidad y la vida, en vez de dar formato a las personas sólo para métodos de trabajo o para ajustarse al medio social. Formar protagonistas agentes transformadores de la realidad concreta y objetiva debe impregnar el papel de una educación comprometida con la reflexión crítica de la sociedad que estará presente en las subjetividades de las personas, es la capacidad de reflexión y el conocimiento que puede ser capaz de formar personas que no sean manipulables.

Referencias

- Adorno, T. W. (2012). *Educación y emancipación*. São Paulo: Editorial Paz & Terra.
- Adorno, T. W. (2009). *Industria cultural y sociedad*. (5ª Ed.). São Paulo: Editorial Paz & Terra.

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialéctica de la aclaración*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Arendt, H. (1972). *Entre el pasado y el futuro*. São Paulo: Editorial Perspectiva S. A.
- Benjamin, W. (1987). *Obras escogidas, Tomo 1, Magia y técnica, arte y política. Ensayos sobre literatura e historia de la cultura*. São Paulo: Editorial Brasiliense
- Bourrieau, P. (1997). *Sobre la televisión, la influencia del periodismo y los juegos olímpicos*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidad y holocausto*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos netos*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Camus, A. (2017). *El hombre rebelde*. Rio de Janeiro: Editorial BestBolso.
- Charles, S., & Lipovétrski, G. (2004). *Los tiempos hipermodernos*. São Paulo: Editorial Barcarolla.
- Chomsky, N. (1999). *La minoría próspera y la multitud inquieta*. (2ª Ed). Brasília: Universidad de Brasília Editorial.
- Colombo, C. (2010). *La catástrofe contemporánea: ensayos sobre el lado sombrío de la posmodernidad*. São Paulo: Editorial RG.
- Debord, G. (2011). *La sociedad del espectáculo: comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Rio de Janeiro: Editorial Contraponto.
- Dreifuss, R. (1993). *Política, estado y fuerza: una lectura de Weber*. (2ª Ed). Petrópolis: Editorial Vozes.
- Duarte, R. (2003). *Teoría de la industria cultural*. Belo Horizonte: Editora Humanitas.
- Engels, F., & Marx, K. (2006). *La ideología alemana: Fierbach - la contraposición entre las cosmovisiones materialista e idealista*. São Paulo: Editorial Martin Claret.
- Engels, F., & Marx, K. (2008). *Manifiesto del Partido Comunista*. Belo Horizonte: Editorial FRDDP.
- Fernandez, J. F. (1950). *El existencialismo: ideología de un mundo en crisis*. Montevideo: Ediciones pueblos unidos.
- Fischer, E. (1963). *La necesidad del arte*. Lisboa: Editorial Ulissea.
- Goldberg, J. P. (2004). *Cultura de la agresividad*. São Paulo: Editora Landy.
- Giroux, H. A. (1997). *Profesores como intelectuales transformadores*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Habermas, J. (2002). *El discurso filosófico de la modernidad: doce lecciones*. São Paulo: Editorial Martins Fontes.

- Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidades en el aula: discurso, deseo y teoría queer. En Vera María Candau, Antonio Flávio Moreira. *Multiculturalismo: Diferencias culturales y prácticas pedagógicas*. (2ª Ed.). Petrópolis: Editorial Vozes, pp. 125 –148.
- Marcuse, H. (1968). *Eros y civilización: una interpretación filosófica del pensamiento de Freud*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como microsociología de la sociedad singularista. *Revista Persona y Sociedad*, 24(3), 9 - 29. Recuperado de <http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/170>
- Marx, K. (2006). *Manuscritos económico-filosóficos*. São Paulo: Editorial Martin Claret.
- Marx, K. (1983). *El capital: crítica de la economía política*. São Paulo: Editora Abril Cultural.
- Menezes, P. *La crisis del pasado: modernidad, vanguardia, metamodernidad*. (2ª Ed.). São Paulo: Editorial Experimento.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. São Paulo: Editorial Boitempo.
- Mészáros, I. (2015). *La montaña que debemos conquistar*. São Paulo: Editorial Boitempo.
- Rosa, F. A. M. *Patología social: una introducción al estudio de la desorganización social*. (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Sartre, J. P. (2014). *El existencialismo es un humanismo*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Sartre, J. P. (2008). *El ser y el nada: estudios de ontología y fenomenología*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Saviani, D. (1989). *Escuela y democracia*. 22ª Ed. São Paulo: Editorial Cortez y Editorial autores asociados.
- Sibilia, P. (2015). *El hombre post-orgánico: la alquimia de los cuerpos y de las almas a la luz de las tecnologías digitales*. Buenos Aires: Editorial contrapunto.
- Silva, E. T. (1989). *El profesor y el combate a la alienación impuesta*. São Paulo: Editorial Cortez, editorial autores associados.
- Silva, N., Tfouni, F. E. V (2008). La modernidad neta: el sujeto y la interfaz con el fantasma. Fortaleza. *Revista, Malestar y subjetividad*. 8, 171 - 194.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. São Paulo: Editorial Companhia das Letras.
- Žižek, S. (2012). *Viviendo al final de los tiempos*. São Paulo: Editorial Boitempo.
- Žižek, S. (2015). *Problema en el paraíso: del fin de la historia al final del capitalismo*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.

Fecha de recepción: 09/04/2018

Fecha de revisión: 09/05/2018

Fecha de aceptación: 31/05/2018



Cómo citar este artículo:

Giorgis, N. (2018). La destreza de aprender de la información de retorno y su impacto en la percepción del aprendizaje. *MLS-Educational Research*, 2 (1), 63-82 doi: 10.29314/mlser.v2i1.64

LA DESTREZA DE APRENDER DE LA INFORMACIÓN DE RETORNO Y SU IMPACTO EN LA PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Nidia Giorgis

Universidad Mariano Gálvez de Guatemala

Resumen. El estudio descrito en este artículo forma parte del trabajo de investigación doctoral "Modelo para desarrollar la destreza de aprender de la información de retorno y la mejora en el rendimiento de los estudiantes en la educación superior en Guatemala", llevado a cabo en una universidad privada de Guatemala. Es importante resaltar que este artículo es parte de una serie de artículos. Diversos estudios, como Hattie y Timperley (2007) que resaltan que la retroalimentación efectiva es el factor más poderoso para lograr el aprendizaje, motivan el presente estudio, cuyo propósito es analizar el efecto en el aprendizaje de los profesores al aplicar el Modelo Hope, propuesto por la autora como parte de su investigación doctoral. Este modelo se centra en la reducción de la discrepancia existente en una tarea desde su comprensión, su ejecución y el rendimiento obtenido, contra los objetivos de aprendizaje y competencias a alcanzar, por medio de la retroalimentación que el profesor proporciona al estudiante de forma planificada e intencional. Se aplicó el Modelo Hope en un curso en modalidad virtual con un grupo de profesores universitarios voluntarios. Al terminar el mismo, fueron encuestados para evaluar su experiencia con el Modelo Hope. Se analizó la correlación entre las diferentes variables. El mayor índice de correlación se da entre la destreza de aprendizaje de la información de retorno y la percepción del aprendizaje. Se evidencia un fortalecimiento de la destreza de aprender de la información de retorno, la cual tiene relación con la percepción de su aprendizaje.

Palabras clave: Información de retorno, destreza de aprender de la información de retorno (feedback), aprendizaje.

THE ABILITY TO LEARN FROM FEEDBACK AND ITS IMPACT ON THE PERCEPTION OF LEARNING

Abstract. The study described in this article is part of the PhD research work "Model to develop the ability to learn from feedback and improvement in the performance of students in higher education in Guatemala", conducted in a private university in Guatemala. It is important to highlight that this article is part of a series of articles. Several studies, such as Hattie and Timperley (2007) that emphasize that effective feedback is the most powerful factor to achieve learning, motivate the present study whose aim is to analyze the effect on the learning of professors when applying the Hope Model, proposed by the

author as part of her PhD research. This model focuses on reducing the discrepancy in a task from its comprehension, its execution and the obtained performance, against the learning objectives and competencies to be achieved, through the feedback that the professor provides to the student in a planned and intentional manner. The Hope Model was applied in a virtual course with a group of volunteer university professors. Upon completion, they were surveyed to evaluate their experience with the Hope Model. The correlation between the different variables was analyzed. The highest correlation index is between the ability to learn from feedback and the perception of learning. There is evidence of a strengthening of the ability to learn from feedback, which is related to the perception of learning.

Keywords: Feedback information, ability to learn from feedback, learning.

Introducción

A través de las diferentes consultas con autoridades de Educación Superior en Guatemala y con las instituciones ligadas con el tema, se detecta la tendencia por parte de los profesores universitarios en utilizar un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en ellos mismos, basado exclusivamente en una evaluación sumativa, con poca o casi ninguna información oportuna de retorno que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con lo referido por Killian (2017) los factores con mayor incidencia en el aprendizaje son aquellos relacionados con el rol docente de proveer información de retorno y el comportamiento del estudiante de valorar dicha información, así como los elementos de autorregulación y autocontrol de su aprendizaje.

Barrios & Uribe (2017) consideran que el ARA (autorregulación del proceso de aprendizaje) es un constructo psicológico que se refiere al proceso a través del cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno para procurar alcanzar los objetivos que se le sugieren a través de la retroalimentación, o frente a una actividad académica, de manera autónoma y motivada.

Torrano, Fuentes & Soria (2017) refieren que el aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) posibilita no sólo mejores resultados académicos, sino también una mayor autonomía y motivación, el protagonismo en el proceso de aprendizaje y una necesaria capacidad de transferencia frente a diferentes situaciones de la vida real.

Se considera que un modelo de retroalimentación que sea de bajo costo, implementado por etapas y fácil de entender, tendría un alto impacto en el rendimiento académico del estudiante y en corto tiempo sería de utilidad para el futuro profesional.

Los estudios que resaltan que la información de retorno permite autorregular el aprendizaje a los estudiantes y corregir su plan de acción en cuanto al logro de sus intenciones educativas, así como que el profesor es quien regularmente ofrece la información de retorno al estudiante –como el de Ferrell (2012)–, motivan el presente estudio, cuyo propósito es analizar el efecto en el aprendizaje de los profesores al aplicar el Modelo Hope como herramienta para orientar a los estudiantes a través de la retroalimentación para lograr la excelencia en el desempeño de las diferentes tareas solicitadas para evidenciar su aprendizaje, ya que los profesores necesitan aprender a dar retroalimentación de manera eficiente. Este modelo se centra en facilitar que el docente proporcione a sus estudiantes la retroalimentación que les permita reducir la discrepancia existente en una tarea desde su comprensión, su realización y el rendimiento obtenido al ejecutarla, contra los objetivos de aprendizaje y las competencias que se persiguen alcanzar.

El estudio tiene como propósito evidenciar el efecto sobre la percepción en el aprendizaje de los profesores como resultado de la aplicación del Modelo Hope como herramienta para orientar a los estudiantes a través de la retroalimentación para lograr la excelencia en el desempeño de las diferentes tareas solicitadas para evidenciar su aprendizaje. Para lograr reducir esta brecha en el desempeño esperado, se requiere que el estudiante trabaje y busque nuevas estrategias para llevar a cabo la tarea. Por parte del profesor, se requiere esfuerzo al proporcionar objetivos desafiantes y proveer ayuda a través de estrategias y al brindar retroalimentación para mejorar el desempeño del estudiante. Para ello la retroalimentación efectiva debe responder a tres preguntas: ¿Dónde va?, ¿Cómo va? y ¿Qué sigue? Al momento de proveer retroalimentación, el profesor debe tener en mente y considerar cada uno de los siguientes niveles: Tarea, Proceso, Autorregulación y Consideración Personal.

¿Cuál es la diferencia de este modelo con otros ya existentes? Empezar desde el ¿por qué? Se centra en la comprensión de todos los involucrados en el proceso, tanto estudiantes y profesores como el personal académico-administrativo, de por qué es importante proveer una retroalimentación eficaz para que se produzca un verdadero aprendizaje. Además, la relevancia de creer que todos pueden mejorar y que existe siempre la posibilidad y oportunidad de hacerlo. Continuar en el ¿cómo? No es suficiente conocer las razones por las que se debe proveer retroalimentación. Por ello el modelo presenta el cómo ofrecer la retroalimentación, desde el diseño de los programas, carreras y cursos. Debe ser intencional. Si se conoce desde el principio a dónde se quiere llegar, todos estarán enfocados en ello. Proveerá una fuerza motora de motivación intrínseca a la comunidad para alcanzar sus metas y objetivos. El modelo provee técnicas y herramientas eficaces para la retroalimentación y autorregulación.

Investigaciones consideradas en el Modelo Hope

La competencia que se buscó fortalecer a través del curso para profesores es: Diseña el programa del curso con base en el Modelo HOPE para brindar retroalimentación efectiva del proceso de aprendizaje y del desempeño de sus estudiantes, en la educación superior. Véase en los anexos las competencias e indicadores de logro del curso.

Una de las investigaciones de mayor aporte que se incluye en el estudio es la de Hattie y Timperley (2007) que fundamenta que la retroalimentación se relaciona con tres preguntas y cuatro dimensiones; las preguntas: ¿A dónde voy?, ¿Cuáles son los objetivos?, ¿Cómo voy?, ¿Qué progreso lleva hacia la meta?, ¿Hacia dónde? ¿Qué actividades deben llevarse a cabo para que se evidencie el progreso? Cada cuestionamiento incide a nivel de las dimensiones: Rendimiento de la tarea, procesos de comprensión de la tarea, proceso regulatorio o metacognitivo y la persona como tal. Por lo anterior, se considera de alta relevancia incluir en el modelo propuesto de retroalimentación el diálogo sobre las preguntas: Con las metas: ¿A dónde voy?, Con el progreso: ¿Cómo voy?; con el avance: ¿Qué debo hacer? En cada una de las dimensiones propuestas. Estos comentarios ayudan a reducir la brecha entre la comprensión del desempeño actual y el objetivo de aprendizaje.

El estudio de Lake, Boyd, Boyd y Hellmundt (2017) presenta un modelo de retroalimentación inmediata de forma asistida por computadora. Se muestra el proceso de retroalimentación convencional, donde el estudiante cuenta con el apoyo del docente, la mediación pedagógica y la actividad a ejecutar, para completar el proceso de aprendizaje y de esta manera lograr la competencia. Además, presentan la entrega convencional, la cual está respaldada por un proceso de retroalimentación para la

mejora. Por último, proponen la retroalimentación inmediata de manera asistida por computadora, donde a través de una encuesta, se incluye una ampliación de la actividad de clase que mejora la comprensión del alumno a través de una base de datos para asegurar el éxito de la ejecución de ésta. Los resultados obtenidos del estudio respaldan que la retroalimentación es un proceso importante y que los comentarios asistidos por computadora, oportunos para cada pregunta, les ayudan a los estudiantes a ser más competentes y seguros, y afianzan las habilidades de autoevaluación de sus propios procesos de aprendizaje. Dados estos resultados se considera que esta adición de retroalimentación inmediata aporta al modelo propuesto la posibilidad de brindar una retroalimentación estandarizada de manera asistida por computadora al realizar comentarios de retroalimentación basados en las preguntas: ¿A dónde voy? ¿Cómo voy? ¿Qué sigue? para cada momento de ésta.

Marchena y Martínez (2016) presentan un estudio donde analizan la percepción de los estudiantes en el uso de herramientas de gamificación con dispositivos móviles, de tipo sondeo, para mejorar su aprendizaje cuando se utilizan para facilitar feedback al concluir las sesiones de trabajo en el aula. Pretenden analizar las características, ventajas y posibilidades que ofrecen Kahoot y Socrative, dos herramientas de gamificación.

Crommelinck y Anseel (2013) realizan una revisión de la literatura y utilizan un marco de automotivos. Concluyen con seis recomendaciones prácticas para educadores médicos sobre cómo promover el comportamiento de la apertura a la búsqueda de información de retorno. Además, proporcionan recomendaciones prácticas para los educadores médicos sobre cómo alentar el comportamiento de búsqueda de retroalimentación. Los autores, para obtener una mejor comprensión del comportamiento para la búsqueda de retroalimentación, aplican un marco de motivación propia. A través de esta lente conceptual, definieron el comportamiento de búsqueda de retroalimentación y revisaron sus antecedentes y consecuencias. Proporcionan una visión general de los hallazgos clave y responden a una serie de cuestiones no resueltas en la literatura. Al final, presentan seis ideas basadas en la evidencia para fomentar el comportamiento de búsqueda de retroalimentación en la práctica. Además, presentan un marco de automotivación para resolver estos problemas y estimular la investigación futura. Estas seis ideas fueron claves para la definición de las estrategias para que el modelo promueva o fortalezca la destreza de aprender de la información de retorno, donde el comportamiento de búsqueda de retroalimentación es fundamental.

¿Qué principios pedagógicos deben regir al modelo propuesto? ¿Cuáles son las metodologías didácticas para su aplicación? ¿Cuál es la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Para Hattie y Timperley (2007) la retroalimentación efectiva es el elemento más poderoso para lograr el aprendizaje. Los estudiantes que se centran en recoger las señales en cuanto a lo que se verá en los exámenes y estudian en consecuencia, se desempeñan mucho mejor que los que no lo hacen. Los estudiantes a menudo se dan cuenta de que esta forma de estudiar no es lo mismo que estudiar como maestro, es decir, comprender y aplicar el material del curso. Los estudiantes prefieren cursos que incluyan un componente significativo, la sensación de que estos cursos les proporcionan más práctica y retroalimentación y una evaluación más justa. La retroalimentación se relaciona con tres preguntas y cuatro dimensiones. Las preguntas: ¿A dónde voy?, ¿Cuáles son los objetivos?, ¿Cómo voy?, ¿Qué progreso lleva hacia la meta?, ¿Hacia dónde?, ¿Qué actividades deben llevarse a cabo para que se evidencie el progreso?

Cada cuestionamiento incide a nivel de las dimensiones: Rendimiento de la tarea, procesos de comprensión de la tarea, proceso regulatorio o metacognitivo y la persona como tal.

Mayer y Alexander (2016) proponen el modelo de aprendizaje visible que enfatiza los conjuntos mentales, el valor de alentar a los estudiantes a ver el poder de enseñanza de otros.

Lake, Boyd, Boyd y Hellmundt (2017) refieren que los docentes pueden elegir una cantidad determinada de actividades de evidencia de aprendizaje que son elementales para alcanzar las competencias del curso y así diseñar una encuesta de retroalimentación inmediata apoyada por computadoras. Además de los beneficios identificados por dicho estudio, permitirán agilizar el proceso de entrega de la información de retorno.

Morales (2010) presenta un modelo enfocado en la visualización del rol de profesor y del estudiante como punto de partida ya que vincula el poder del condicionamiento de la evaluación.

Thomas y Arnold (2011) proponen un algoritmo para proveer retroalimentación. Asimismo, resaltan la importancia de determinar la cantidad adecuada de información, atender cómo esta afecta al receptor y preparar un plan para los próximos pasos. Esto basado en el efecto de las emociones y las dificultades de proveer retroalimentación, así como las habilidades de comunicación necesarias.

Stone y Heen (2014) presentan herramientas para proveer y recibir la información de retorno.

Cho y Heron (2015) explican como la motivación —en particular, la autoeficacia para el aprendizaje— contribuyó significativamente a explicar el rendimiento.

Shrivasta, Shrivasta y Ramasamy (2014) identifican cinco aspectos claves para el comportamiento de apertura hacia la búsqueda de información de retorno: el método utilizado para obtener la retroalimentación, la frecuencia de la conducta de búsqueda de retroalimentación; el tiempo y las características del objetivo de la búsqueda de retroalimentación y el tema en el que se busca.

Crommelinck y Anseel (2013) proponen recomendaciones prácticas para educadores médicos sobre cómo promover el comportamiento de la apertura a la búsqueda de información de retorno.

Anseel, Beatty, Shen, Lievens y Sackett (2015) con relación a la apertura hacia la búsqueda de la información de retorno (FSB *feedback seeking behavior* en inglés) presentan las estrategias para promover el comportamiento de búsqueda de retroalimentación, por ejemplo: definir los objetivos de aprendizaje y rendimiento, brindar retroalimentación externa y frecuente, aplicar programas bien establecidos de intervención para aumentar la autoeficacia y la autoestima y modelar un estilo de liderazgo transformacional.

Broquet y Punwani (2012) concluyen que el reconocimiento de las ansiedades que los estudiantes puedan tener, fomenta una cultura de aprendizaje que valora la retroalimentación como una parte esperada e importante de todos los aprendizajes, garantiza que todos los estudiantes (y supervisores) están capacitados en técnicas de retroalimentación y configuración de la eliminación de las expectativas, puede mejorar la experiencia de recibir información de retorno.

Ferrell (2012, p. 7) señala los principios que reflejan el pensamiento y han influenciado los proyectos dentro del programa REAP (*RE-Engineering Assessment Practices Principles*). Véase sus propuestas en cuanto a las tareas de evaluación en la tabla 1.

Tabla 1
Propuestas en cuanto a las tareas de evaluación

El estudiante destina el tiempo suficiente de estudio y esfuerzo dentro y fuera de clase	Facilita el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación en el aprendizaje
Distribuye el esfuerzo de los estudiantes uniformemente a través de temas y semanas	Entrega retroalimentación de alta calidad a los estudiantes: así pueden autocorregirse
Involucra a los estudiantes en actividades de profundo aprendizaje y no sólo de aprendizaje superficial	Fomenta el diálogo en torno al aprendizaje (pares y tutor-estudiante)
Comunica claras y altas expectativas para los estudiantes.	Fomenta las creencias motivacionales positivas y la autoestima
Proporciona información que los maestros pueden utilizar para ayudar a dar forma a su enseñanza	Proporciona oportunidades para actuar de acuerdo con la información de retorno
Aclara lo que es un buen rendimiento (objetivos, criterios, normas)	

Nota: Fuente: Ferrell (2012, p. 7).

Merrill (2002) maneja cinco principios para promover el aprendizaje: 1. Los estudiantes participan resolviendo problemas del mundo real, 2. El conocimiento es activado como base para nuevos conocimientos, 3. El nuevo conocimiento se demuestra al estudiante, 4. El nuevo conocimiento es aplicado por el estudiante y 5. El nuevo conocimiento está integrado en el mundo del estudiante.

Gibbs y Simpson (2004) proporcionan claves para ser un mejor receptor de la información de retorno en su estudio: La cantidad y la distribución de esfuerzo de los estudiantes, calidad y nivel de esfuerzo de los estudiantes, cantidad y el momento de la retroalimentación y calidad de la retroalimentación

Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017) afirman que el sistema educativo debe contar con criterios estandarizados de evaluación, diseño e implementación de un sistema adecuado para recoger información y establecer estrategias de comunicación de la información para que los estudiantes aprendan de mejor forma. Por lo tanto, se considerarán en el modelo propuesto.

Boud y Molloy (2013) comparan el modelo tradicional, donde el proceso de mejora se realiza por parte del docente a través de comentarios que brindan al estudiante información sobre la brecha que existe entre el nivel real y el nivel de referencia de su desempeño, versus el modelo de retroalimentación como un modelo sostenible el cual pretende involucrar al estudiante como centro del proceso, desarrollar la capacidad para evaluar su propio aprendizaje, desarrollar habilidades que le permitan el aprendizaje continuo y ejecutar tareas de evaluación que faciliten su compromiso. Para ello debe

tomarse en cuenta el perfil del estudiante, los conocimientos previos que posee e integrarlos al plan de estudios para promover un proceso de aprendizaje exitoso. Además, refieren que la retroalimentación verbal en la práctica se desvía considerablemente de los principios de la práctica efectiva y concluyen que la retroalimentación a menudo no se hace bien en la educación y es poco probable que el desconocimiento de los principios de práctica efectiva sea la causa principal de las insuficiencias reportadas.

Nakanishi (2007) recomienda estimular la retroalimentación entre pares, autoevaluación y por parte del profesor.

Nicol (2011) propone la coevaluación entre pares para desarrollar o fortalecer habilidades de autorregulación a través de la retroalimentación realizada a los trabajos de otros compañeros.

Ion, Silva y García (2013) proponen el uso de una herramienta tecnológica que no solo permita a los profesores la posibilidad de detectar los errores para corregirlos, sino también anticiparse a ellos para que estos no ocurran. También, conectar las actividades de aprendizaje con las competencias profesionales generales y específicas a alcanzar.

Sadler (2013) sugiere establecer y revisar el vocabulario de la retroalimentación y las destrezas para autoevaluarse y comprender la información de retorno.

Martínez-Rizo y Mercado (2015) mencionan que un obstáculo clave para la implementación exitosa del proceso de retroalimentación es la carencia o debilidad en las competencias de profesores para proveer información de retorno que incluya una identificación de la brecha entre el desempeño real y el esperado. Se propone integrar al modelo propuesto el diseño de actividades de evidencia de aprendizaje con una demanda cognitiva alta; esto permite realizar un proceso de retroalimentación eficaz, el cual necesita de la formación del docente para ser capaz de brindarla.

Cabrera y Mayordomo (2016) manifiestan que para que el proceso de retroalimentación se transforme en la mejora de un desempeño futuro, debe ser un sistema sostenible que logre que el estudiante sea capaz de obtener resultados de calidad, desarrollar habilidades de autoevaluación, capacidad de plantear objetivos y planificar procesos de aprendizaje, e interesarse y comprometerse con la tarea asignada para hacer del modelo un sistema sostenible que incluya apoyo tecnológico que asegure una retroalimentación efectiva.

Método

El estudio descrito en este artículo forma parte del trabajo de investigación doctoral cuyo objetivo general es establecer el diseño de un modelo para fortalecer la destreza de aprender de la información de retorno. Uno de los objetivos específicos del trabajo de investigación doctoral es implementar, ejecutar y validar el modelo diseñado. Se describe parte del trabajo realizado para la implementación y ejecución del modelo propuesto Hope. Es importante resaltar que este artículo es parte de una serie de artículos, por esta razón las conclusiones se refieren sólo al tema específico.

Se seleccionó una muestra intencional de 25 profesores de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, de grado y posgrado, que cumplieran con el perfil de entrada, de un total de

71, 34 de Posgrados y 37 de Pregrado. Se invitó a participar en el curso del Modelo Hope a 25 profesores, de los que aceptaron 19. 17 profesores voluntarios concluyeron el curso de cinco semanas de duración, en modalidad virtual para aplicar el modelo HOPE con sus estudiantes. El 18% de los profesores es de sexo masculino y el 82% femenino. La mayoría de los profesores se encuentran en el rango de edad de 51 a 60 años (47%), en cada uno de los rangos: de 21 a 30 (6%), 31 a 40 (12%), 41 a 50 (18%) y 61 a 70 (17%). Refiérase a la Gráfica 1 sobre la distribución de profesores por sexo y edad. Todos los profesores cuentan con al menos un título de Maestría en Educación.

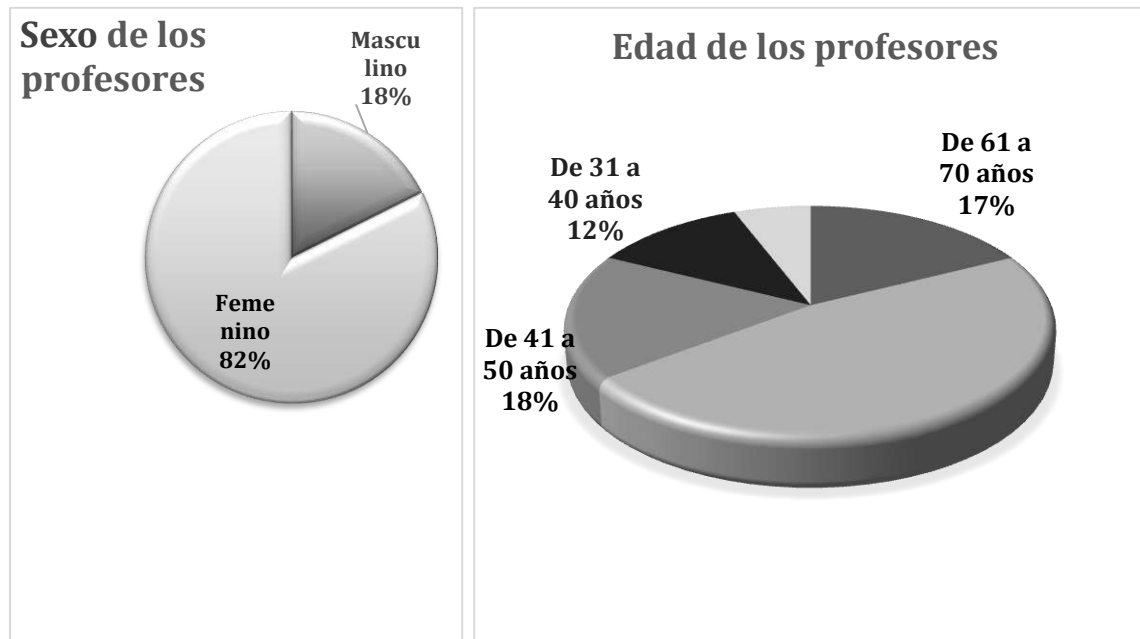


Figura 1. Distribución por sexo y por edad de los profesores

Nota: Fuente: Elaboración propia

El modelo Hope fue la base para el diseño e implementación del curso, y para la mediación del aprendizaje y la aplicación con cada grupo de estudiantes a cargo de dichos profesores. La aplicación del modelo se trabajó a través de un proyecto como producto de aprendizaje. Se programaron entregas parciales de avances del proyecto en cada semana que correspondían al diseño del curso a su cargo y la aplicación de cada etapa del modelo.

Al terminarlo, se pasó un cuestionario para evaluar la experiencia de los profesores con el Modelo Hope, centrado en la retroalimentación y la recepción de la información de retorno. Este cuestionario constó de 20 preguntas basado en el Cuestionario de Experiencia de Evaluación (AEQ) presentado por Núñez y Reyes (2014) y en la definición propuesta por Crommelinck y Anseel (2013). Estos autores, para obtener una mejor comprensión del comportamiento para la búsqueda de retroalimentación, aplican un marco de motivación propia. A través de esta lente conceptual, definieron el comportamiento de búsqueda de retroalimentación y revisaron sus antecedentes y consecuencias. Se agregaron dos preguntas, una relacionada con la satisfacción acerca de su aprendizaje y la otra con su satisfacción con su desempeño. Véase en anexos el cuestionario, en el cual se utilizó una escala de Likert desde

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

El cuestionario evaluó dos dimensiones: la destreza para aprender de la información de retorno y el costo de la información de retorno. Se midió a través de las preguntas 1 al 9 del cuestionario. Véase la tabla 2.

El costo del feedback se midió a través de las preguntas 10 a la 16 del cuestionario, con un peso negativo, es decir se invirtió la escala. Véase la tabla 3.

La percepción sobre el aprendizaje se midió a través de las preguntas 17 a la 21. Refiérase a la tabla 4.

Se asignó un punteo (de 0 a 100) a las actividades realizadas en el curso del Modelo Hope. Se utilizaron rúbricas y distintos instrumentos para evaluar el nivel de logro de las competencias a través de los indicadores de logro. Posteriormente, se analizaron estadísticamente los resultados obtenidos por los profesores en el curso del Modelo Hope y en el cuestionario de la experiencia de la información de retorno recibida.

Tabla 2

Preguntas 1 al 9 para medir Destreza para aprender de la información de retorno

No.	Pregunta
1	Valoré la información de retorno recibida como una forma de mejorar
2	La información de retorno que recibí redujo mi incertidumbre con relación a las tareas y mi aprendizaje
3	Analicé detenidamente la información recibida a través de la información de retorno
4	Resolví mis dudas respecto a la información de retorno como una forma de mejorar mi desempeño futuro
5	Planifiqué acciones futuras con base a la información de retorno recibida
6	Actué conforme al plan para mejorar mi tarea
7	Revisé que había cubierto todos los aspectos a mejorar al revisar la tarea nuevamente
8	Conecté la información de retorno recibida con mi desempeño en futuras tareas y en mi ejercicio profesional
9	Aplicaré lo aprendido de la información de retorno recibido en mi ejercicio profesional

Nota: Fuente: Basado en Cuestionario de Experiencia de Evaluación (AEQ) presentado por Núñez y Reyes (2014).

Tabla 3

Preguntas 10 a la 16 para medir el Costo del Feedback

No.	Pregunta
10	Creo que no puedo cambiar mi desempeño
11	Creo que se requiere poco o ningún esfuerzo para lograr un buen desempeño
12	Creo que pedir retroalimentación dañó mi imagen ante los demás
13	Me interesa el punteo únicamente
14	Creo que el punteo es un buen indicador del desempeño
15	Me fue difícil aceptar los comentarios negativos sobre mi desempeño

16	La información de retorno no me fue de utilidad
----	---

Nota: Fuente: Basado en Cuestionario de Experiencia de Evaluación (AEQ) presentado por Núñez y Reyes (2014).

Tabla 4

Preguntas 17 a la 21 Percepción del aprendizaje

No.	Pregunta
17	Considero que mi desempeño en el curso fue excelente
18	Considero que aprendí mucho en el curso
19	En general, estoy satisfecho(a) con mi desempeño en este curso
20	En general, estoy satisfecho(a) con lo aprendido en este curso
21	Considero que aprendí de la información de retorno recibida

Nota: Fuente: Basado en Cuestionario de Experiencia de Evaluación (AEQ) presentado por Núñez y Reyes (2014).

Resultados

Se realizaron análisis del cuadrado de correlación de Pearson entre las variables: destreza de aprender de la información de retorno, el costo de la información de retorno y la percepción del aprendizaje en el curso y la nota obtenida, cuyos resultados se presentan en la tabla 5. De igual manera se realizó el análisis sobre los grupos por sexo y edad.

Tabla 5

Cuadrado de correlación de Pearson entre las variables

Variable x	Variable y	R ²
Destreza de aprender de la información de retorno	Costo de la información de retorno	0.08745726
Costo de la información de retorno	Nota del curso	0.0936404
Destreza de aprender de la información de retorno	Nota del curso	0.1295789
Nota del curso	Percepción del aprendizaje	0.26518739
Costo de la información de retorno	Percepción del aprendizaje	0.27276445
Destreza de aprender de la información de retorno	Percepción del aprendizaje	0.47411825

Nota: Fuente: Elaboración propia.

A manera de análisis, entre la destreza de aprender de la información de retorno y el costo de la información de retorno la correlación es 0.087, por lo cual se considera que existe una correlación positiva.

Entre costo de la información de retorno y la nota del curso la correlación es de 0.093, por lo que se considera una correlación positiva.

Entre destreza de aprender de la información de retorno y la nota del curso hay 0.129, por lo que hay una correlación positiva.

Entre la nota del curso y la percepción del aprendizaje la correlación es de 0.265, por lo que hay una correlación positiva.

Entre costo de la información de retorno y la percepción del aprendizaje la correlación es de 0.272, por lo que hay una correlación positiva.

Entre la destreza de aprender de la información de retorno y la percepción del aprendizaje hay una correlación de 0.474, por lo que la correlación es positiva.

Se puede concluir que el mayor índice de correlación de Pearson se da entre Destreza de aprender de la información de retorno y la Percepción del aprendizaje de 0.6886 y su cuadrado 0.4741. Obsérvese la gráfica 2, en donde se puede observar que ambas gráficas son casi iguales.

Como se visualiza en las gráficas 3 y 4, la nota del curso no guarda relación estrecha con la destreza de aprender de la información de retorno ni con la percepción de aprendizaje.

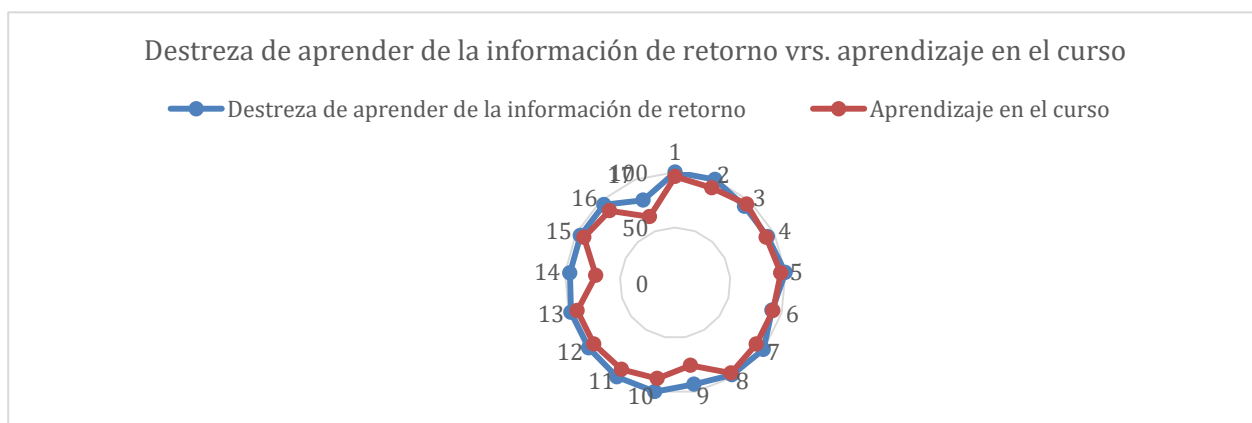


Figura 2. Destreza de aprender de la información de retorno vrs. percepción del aprendizaje.

Nota: Fuente: elaboración propia

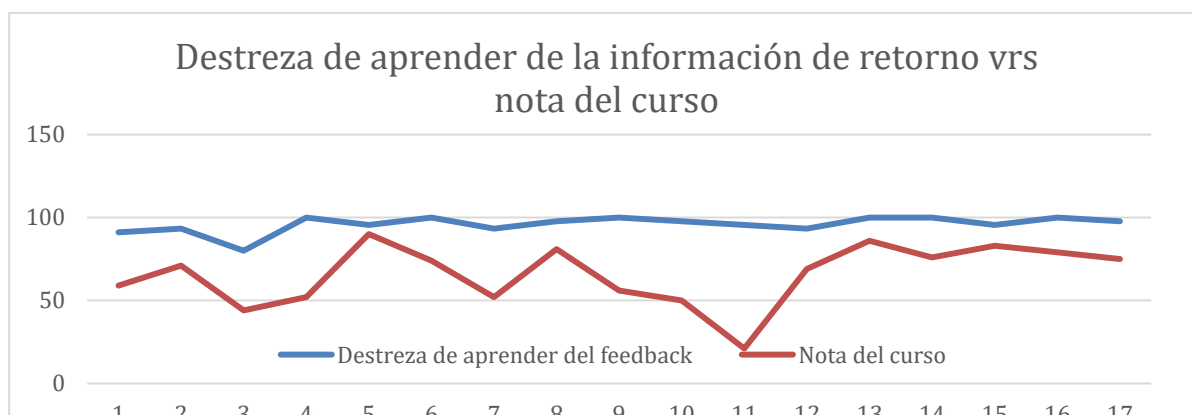


Figura 3. Destreza de aprender de la información de retorno vrs nota del curso

Nota: Fuente: elaboración propia

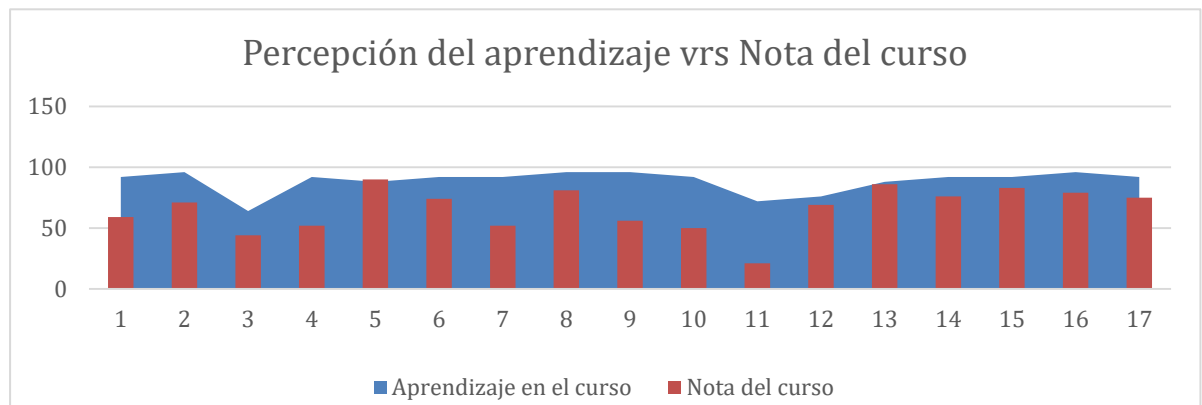


Figura 4. Percepción del aprendizaje vrs nota del curso

Nota: Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, se decidió determinar la significación del coeficiente de correlación entre la destreza de aprender de la información de retorno y la percepción del aprendizaje, a través de la fórmula:

$$t = \frac{r_{xy} - 0}{\sqrt{\frac{1 - r_{xy}^2}{N - 2}}}$$

$$t = \frac{0.6886 - 0}{\sqrt{\frac{1 - 0.4741}{17 - 2}}} = 3.6774$$

Se buscó en la tabla de t de Student, para determinar la significación del coeficiente de correlación para $\alpha = 0.05$ y $17 - 2 = 15$ grados de libertad y se obtuvo 2.131. Dado que $3.6774 > 2.131$ se rechaza la Hipótesis nula con un riesgo (máximo) de error del 0.05. La correlación obtenida no procede de una población caracterizada por una correlación de cero. Por lo tanto, se concluye pues, que ambas variables están relacionadas.

Discusión y conclusiones

A continuación, se presenta el análisis de resultados de las preguntas que respaldan el artículo. Refiérase a la tabla 6 la cual contiene las preguntas que se relacionan directamente con la destreza de aprender de la información de retorno y la percepción del aprendizaje. Las preguntas 1 y 9 recibieron el 100% es decir el máximo puntaje por todos los participantes. Se puede concluir que todos los participantes valoran la información de retorno recibida para mejorar y que desean aplicar lo aprendido en su ejercicio profesional. Asimismo, la pregunta 18 obtuvo un 98%, es decir, que los participantes consideran que aprendieron mucho en el curso y en la 21, un 95% para su percepción de aprendizaje de la información de retorno recibida.

Tabla 6
Preguntas con mayor punteo

No.	Pregunta	Media sobre /5	Porcentaje
1	Valoré la información de retorno recibida como una forma de mejorar	5	100%
9	Aplicaré lo aprendido de la información de retorno recibida en mi ejercicio profesional	5	100%
18	Considero que aprendí mucho en el curso	4.88	98%
21	Considero que aprendí de la información de retorno recibida	4.76	95%

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Refiérase a la tabla 7. Las preguntas 12 y 13 recibieron el punteo más bajo, 1.88 de 5 (38%). Están relacionadas al costo de recibir información de retorno. Denota que los participantes valoran la información de retorno, para ellos el costo de recibirla es bajo y demuestra su destreza de aprender de dicha información de retorno.

Tabla 7
Preguntas con menor punteo (Costo de la retroalimentación)

No.	Pregunta	Media sobre /5	Porcentaje
12	Creo que pedir retroalimentación dañó mi imagen ante los demás	1.8824	38%
13	Me interesa el punteo únicamente	1.8824	38%

Nota: Fuente: Elaboración propia

En este grupo de profesores, la nota del curso no predijo necesariamente el aprendizaje en el curso, medido desde la percepción de aprendizaje por el mismo profesor. Asimismo, no tuvo impacto sobre la percepción de su aprendizaje, es decir no necesariamente los que percibían un mayor aprendizaje obtuvieron las notas más altas.

El costo de la información de retorno no tuvo una fuerte correlación ni con la nota del curso ni con su percepción del aprendizaje. Se podría explicar por el temor a evidenciar el desconocimiento de un tema frente a sus compañeros u otros temores.

Se evidencia un desarrollo o fortalecimiento de la destreza de aprender de la información de retorno, la cual tiene relación con la percepción de su aprendizaje.

Se analizaron los comentarios vertidos en la encuesta por los profesores. A la pregunta: ¿Qué le gustaría hacer sobre la forma en que el *feedback* recibido le fue de utilidad en su aprendizaje en el curso? El 100% de los encuestados manifiesta la intención de aplicarlo con sus estudiantes.

A la pregunta: ¿Qué mejoraría en su desempeño si pudiese volver a tomar el curso? El 53% de los participantes manifiesta que le dedicarían más tiempo. El 30% indica que mejoraría aspectos de su propia aplicación del modelo como “Conectar los

procesos de *feedback* y *feedforward* con las competencias, indicadores, actividades e instrumentos de evaluación.”

Dentro de las estrategias que los docentes podrían aplicar para mejorar su desempeño en la aplicación del modelo, es que su ejecución sea planificada desde el diseño del curso; esto les permitirá fortalecer el aprendizaje a través de la información de retorno ya que tienen claros y enfocados los objetivos de aprendizaje.

Se evidencia que los participantes sienten temor de expresar un error, lo cual pueden fortalecer a través de la retroalimentación enfocada en el desarrollo personal que trabaja el modelo.

Los comentarios finales estaban orientados a la reflexión personal y a la oportunidad de revisar sus prácticas para mejorar el proceso de proveer de información de retorno a los estudiantes e implementarlo en todos los cursos que imparten.

Se evidenció que es importante multiplicar el modelo para que otros profesores puedan beneficiarse de este conocimiento, ya que los motiva a ser mejores y permite alcanzar el alto rendimiento que fue evidente. Mencionan que buscarán mayor información de apoyo para mejorar la ejecución del modelo y brindar un seguimiento más minucioso de los procesos de aprendizaje.

El modelo Hope está en construcción y se han trabajado otros aspectos para calibrarlo de mejor manera, pero este estudio muestra en algún grado su efectividad.

En la implementación de una nueva cohorte del curso virtual para profesores se debe evaluar su duración para que se tenga suficiente tiempo para la aplicación, reflexión y mejora continua.

Conclusiones

- La nota del curso no predijo necesariamente el proceso de aprendizaje.
- Los participantes valoran la información de retorno recibida para mejorar su desempeño y desean aplicar lo aprendido en su ejercicio profesional.
- El curso en el cual participaron y recibieron información de retorno permitió que el aprendizaje se diera de mejor forma.
- Los participantes valoran la información de retorno porque el costo de recibirla es bajo y además demuestra su destreza de aprender de dicha información de retorno.
- Los resultados evidencian un desarrollo o fortalecimiento de la destreza de aprender de la información de retorno, la cual tiene relación con la percepción de su aprendizaje.
- Los participantes evidenciaron motivación por conocer mejor el modelo para poder implementarlo de la mejor forma en todos los cursos que imparten.

Referencias

Anseel, F., Beatty, A., Shen, W., Lievens, F. y Sackett, P. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41(1), 318-348.

- Barrios, A. H., & Uribe, Á. C. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. doi: 10.1080/02602938.2012.691462
- Broquet, K., Punwani, M. (2012). Helping International Medical Graduates Engage in Effective Feedback. *Academic Psychiatry*, 36(4):282-7.
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. (2016). El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología. Barcelona: LMI. Colección Transmedia XXI.
- Cho, M. y Heron, M. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36 (1), 80-99.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19).
- Crommelinck, M. y Anseel, F. (2013). Understanding and encouraging feedback seeking behaviour: a literature review. *Medical Education*, 47(3), 232-241.
- Ferrell, G. (2012). A view of the Assessment and Feedback Landscape: baseline analysis of policy and practice from the JISC Assessment and Feedback programme. A JISC report. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Student Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Recuperado de: [http://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs and Simpson 2004-05.pdf](http://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs_and_Simpson_2004-05.pdf)
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of the Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado de http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback%5B1%5D.pdf
- Ion, G., Silva, P. y García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301
- Killian, S. (2017). Hattie's 2017 Updated List of Factors Influencing Student Achievement. Recuperado de <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list>
- Lake, W., Boyd, W., Boyd, W., Hellmundt, S. (2017). Just Another Student Survey? - Point-of-Contact Survey Feedback Enhances the Student Experience and Lets Researchers Gather Data. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), 82-104.
- Marchena, I. M., & Martínez, A. J. (2016). La Gamificación en el proceso de mediación del aprendizaje en Enseñanza Superior: Análisis comparativo de aplicaciones de tipo feedback. En Roig-Vila, R. (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>

- Martínez-Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 17-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html>
- Mayer, R. y Alexander, P. (2016). *Handbook of research on learning and instruction*. Taylor y Francis.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50 (3), 43-59.
- Morales, P. (2012). La información de retorno en la evaluación (feedback). En *Educación y nuevas sociedades* (pp. 191-220). Universidad Pontificia Comillas.
- Nakanishi, C. (2007). The effects of different types of feedback on revision. *The Journal of Asia TEFL*, 4 (4), 213-244.
- Nicol, D. (2011). *Developing students' ability to construct feedback*. QAA Scotland, Enhancement Themes.
- Núñez, J. y Reyes, C. (2014). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ), *ESE. Estudios sobre Educación*, 26, 63-77.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. En Merry, S., Price, M., Carless, D. y Taras, M. (Eds.) *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students*. Londres: Routledge.
- Shrivasta, S., Shrivasta, P. y Ramasamy, J. (2014). Effective feedback: an indispensable tool for improvement in quality of medical education. *Journal of pedagogic development*, 4(1).
- Stone, D. y Heen, S. (2014). *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback*. Nueva York, Penguin.
- Thomas, J. y Arnold, R. (2011). Giving feedback. *Journal of palliative medicine*, 14(2), 233-239.
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39 (156), 160-173

Anexos

Anexo 1. Objetivos y contenidos del curso

Competencia De Aprendizaje

Diseña el programa del curso con base en el Modelo HOPE para brindar retroalimentación efectiva del proceso de aprendizaje y del desempeño de sus estudiantes, en la educación superior.

Indicadores de logro

Semana 1: El profesor:

- Conoce el modelo HOPE.

- Aplica el feedforward como parte del proceso de retroalimentación en la ejecución de las tareas asignadas a los estudiantes, de esta manera conecta el presente del estudiante y su futuro.

Semana 2:

El profesor:

- Aplica estrategias para fomentar la mentalidad de crecimiento en los estudiantes.
- Utiliza el lenguaje apropiado para realizar una retroalimentación efectiva.
- Comprende el lenguaje utilizado en la retroalimentación y actúa acorde.

Semana 3:

El profesor:

- Vincula las competencias e indicadores de logro con el proceso de retroalimentación para el logro de los desempeños esperados.
- Utiliza los instrumentos de evaluación asignados a las asignaciones del curso como parte fundamental del proceso de retroalimentación y orientación de la mejora de éstas y en el desempeño del estudiante

Semana 4:

El profesor:

- Vincula las competencias e indicadores de logro con el proceso de retroalimentación para el logro de los desempeños esperados.
- Utiliza los instrumentos de evaluación asignados a las asignaciones del curso como parte fundamental del proceso de retroalimentación y orientación de la mejora de éstas y en el desempeño del estudiante.

Semana 5:

El profesor entrega el proyecto final de práctica que elaboró durante la capacitación.

Contenidos

Los contenidos a tratar durante estas 5 semanas para emprender el camino del modelo de retroalimentación HOPE son:

- ¿Qué es el modelo HOPE?, ¿Cómo conecto el presente con el futuro del estudiante para motivarle a mejorar su desempeño? Feedforward
- ¿Cómo fomento una mentalidad de crecimiento en mis estudiantes? Growth mindset, Lenguaje de la retroalimentación
- Evaluación y retroalimentación (profesores)
- Evaluación y retroalimentación (profesores)
- Presentación de proyecto final
- Cierre del curso

Distribución de horas por semana para el estudiante

Este curso se desarrollará en forma virtual y necesitará del participante al menos 12 horas mínimo por semana, 2 diarias de lunes a sábado. Este es el tiempo mínimo requerido para lecturas, actividades de lectura, participación en foros y elaboración del proyecto práctico.

Anexo 2. HOPE Modelo: Cuestionario contextualizado

Cuestionario de Destreza de aprender del Información de retorno

Nombre completo:

Código catedrático: Sexo: Edad:

Seleccione la columna en cada ítem de acuerdo con la experiencia de evaluación de aprendizaje que ha logrado en el curso:

No.	Item	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Valoré la información de retorno recibido como una forma de mejorar					
2.	La información de retorno que recibí redujo mi incertidumbre con relación a las tareas y mi aprendizaje.					
3.	Analiqué detenidamente la información recibida a través de la información de retorno					
4.	Resolví mis dudas respecto al información de retorno recibido como una forma de mejorar mi desempeño futuro					
5.	Planifiqué acciones futuras con base a la información de retorno recibido					
6.	Actué conforme al plan para mejorar mi tarea					
7.	Revisé que había cubierto todos los aspectos a mejorar al revisar la tarea nuevamente					
8.	Conecté la información de retorno recibido con mi desempeño en futuras tareas y en mi ejercicio profesional					
9.	Aplicaré lo aprendido de la información de retorno recibido en mi ejercicio profesional					
10.	Creo que no puedo cambiar mi desempeño					
11.	Creo que se requiere poco o ningún esfuerzo para lograr un buen desempeño					
12.	Creo que pedir retroalimentación dañó mi imagen ante los demás					
13.	Me interesa el punteo únicamente					
14.	Creo que el punteo es un buen indicador del desempeño					
15.	Me fue difícil aceptar los comentarios negativos					

No.	Item	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	sobre mi desempeño					
16.	La información de retorno no me fue de utilidad					
17.	Considero que mi desempeño en el curso fue excelente					
18.	Considero que aprendí mucho en el curso					
19.	En general, estoy satisfecho(a) con mi desempeño en este curso					
20.	En general, estoy satisfecho(a) con lo aprendido en este curso					
21.	Considero que aprendí del feedback recibido					

Comentarios que le gustaría hacer sobre la forma en que la información de retorno recibido le fue de utilidad en su aprendizaje en el curso o sobre qué mejoraría en su desempeño si pudiese volver a tomar el curso.

Fecha de recepción: 22/05/2018

Fecha de revisión: 12/06/2018

Fecha de aceptación: 17/06/2018



Cómo citar este artículo:

Jacobs-Ardines, C., Santana-Vega, L. E., & Feliciano-García, L. (2018). Desarrollo moral y corrupción: propuesta de un instrumento de evaluación. *MLS-Educational Research*, 2 (1), 83-98. doi: 10.29314/mlser.v2i1.62

DESARROLLO MORAL Y CORRUPCIÓN: PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN¹

Christian Jacobs-Ardines

Lidia E. Santana-Vega

Luis Feliciano-García

Universidad de la Laguna

Resumen. Uno de los problemas que más preocupa a la sociedad española es la corrupción; de ahí la necesidad de crear instrumentos que evalúen el grado de desarrollo moral de los sujetos. Los cuestionarios que incluyen dilemas morales se utilizan en investigaciones sobre el tema en diversas disciplinas de las ciencias sociales. El objetivo es medir el desarrollo moral o juicio sobre problemas morales para predecir una eventual conducta en una situación futura. Muchos de los fenómenos negativos que afectan a nuestro modelo social están en conexión con decisiones y dilemas morales a los que han de enfrentarse las personas. Uno de los mayores problemas de nuestro país tiene que ver con el fenómeno de la corrupción política, ya que es en el marco político donde las decisiones y dilemas morales cobran una importancia trascendental, repercutiendo en el bienestar de todos los ciudadanos. Los estudios de Lawrence Kohlberg siguen sirviendo como marco teórico para el diseño de instrumentos que evalúan el desarrollo moral. Entre estos instrumentos, el Defining Issues Test (DIT) de James Rest es uno de los más utilizados, validados y adaptados a las circunstancias que las investigaciones requieran. El presente artículo describe los antecedentes y el contenido de un cuestionario diseñado a partir del DIT para la investigación sobre el desarrollo moral de los estudiantes del Grado de Derecho en España en relación con el fenómeno de la corrupción política, y ofrece orientaciones sobre la elaboración de este tipo de adaptaciones.

Palabras clave: Valores, desarrollo moral, evaluación, educación ética, corrupción política.

¹ Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, titulado “Transparencia institucional, participación ciudadana y lucha contra la corrupción: análisis, evaluación y propuestas” (DER2014-57128-P).

MORAL DEVELOPMENT AND CORRUPTION: AN EVALUATION INSTRUMENT PROPOSAL

Abstract. Corruption is one of the biggest problems that the Spanish society faces nowadays, hence the need to create tests and questionnaires that assess the degree of moral development among the population. Moral dilemmas are widely used in the context of many investigations and among different disciplines, but concretely they are popular among the social sciences. Most of them have the aim to achieve measurements related to moral development or moral judgment and therefore they are very useful in order to predict future actions of the test-takers. Many of the negative phenomena that affect our social model are in connection with the moral decisions and dilemmas that individuals face. One of the biggest problems that we face today in our country has to do with political corruption, since in the political framework moral decisions and dilemmas take on a transcendental importance, impacting on the welfare of all citizens. The studies of Lawrence Kohlberg related to moral development, are the theoretical framework used to build those tests, being the Defining Issues Test of James Rest the most renowned, validated and adapted to different circumstances. The present paper will try to describe the background and content of a questionnaire, developed from the DIT, whose main goal is to study the moral development of law students in Spain and, in particular, the moral development related to political corruption.

Key words: Moral values, moral development, evaluation, ethic education, political corruption.

Introducción

La corrupción supone un acuciante problema para la sociedad española del siglo XXI; por tanto, es recomendable ponerse a la tarea de encontrar una solución o un medio preventivo para evitar su aparición.

La corrupción gira en torno a la decadencia social. La sociedad española estaba tan familiarizada con la corrupción que los ciudadanos no estaban dispuesto a perder el tiempo en la lucha por sus intereses, ni los intereses de la colectividad, mientras sus cosas marcharan bien. La crisis del año 2008 produjo un cambio de paradigma y hoy día, tras numerosos casos de corrupción política, los ciudadanos han comenzado a preguntarse qué es aceptable o no para la sociedad.

Entender qué lleva a un político a corromperse pasa por descifrar los escenarios que lo hacen posible; sin embargo, mientras los valores internos de las organizaciones políticas no sufran el cambio de paradigma que la sociedad ya ha comenzado a realizar, no se podrá atajar el problema de la corrupción.

La corrupción es un mal endémico, pero es posible prevenirla desde la dinámica los partidos, eliminando la auto-legitimación del fenómeno de la corrupción, y desde la de ética personal, educando a la ciudadanía en valores morales tales como la honradez, la honorabilidad y la transparencia.

Resulta imposible abordar el problema de la corrupción sin antes tener una comprensión cabal y completa del fenómeno; por tanto, es necesaria una labor de investigación que permita: a) desentrañar los mecanismos de funcionamiento de los sistemas de corrupción, b) definir la etiología del sujeto corrupto, c) ayudar a prevenir/evitar la construcción social del fenómeno, y d) dismantelar lo que actualmente existe.

Oscar Bautista, doctor de la Universidad Complutense de Madrid, plantea en su publicación *¿Cómo abordar la corrupción?* (Bautista, 2016) el camino a seguir para

localizar y abordar el problema. Este camino pasa por entender la corrupción como una cuestión global que afecta a cargos y estructuras puntuales del sistema político, y está también presente en el ámbito administrativo, universitario e incluso privado. Así mismo es necesario darle a la corrupción la importancia que merece, como un problema transversal que afecta a toda la sociedad. Hay que ubicar el problema dentro de un espacio y tiempo, entender su génesis, contextualizarlo. Para el autor sería conveniente asignar un equipo responsable del estudio de la corrupción, ajeno al sistema público. Hay que elegir un enfoque para abordar el problema, probablemente la prevención mediante el refuerzo de la ética pública sería el más conveniente.

Sería interesante como medio de prevención de la corrupción, la elaboración de una política de Estado desarrollada a través de leyes y reglamentos. Actualmente en España (aunque se prevé la promulgación de una futura Ley Integral contra la corrupción), no existen normas que pretendan la prevención del fenómeno, al contrario de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno (Santana Vega, 2013).

Según Bautista (2016) para vencer la corrupción es necesario conocer el estado de la cuestión; esto se tiene que hacer a través de distintos enfoques que permitan comprender el problema en sus distintas dimensiones. La educación en valores es crucial para vencer el fenómeno de la corrupción; ésta puede ser trabajada no sólo con recursos didácticos tradicionales, sino con otros más innovadoras como es el cine donde se reflejan valores y contravalores presentes en nuestro entorno (Santana Vega, 2007; 2015). Además educar en valores compete a la sociedad en su conjunto; tal como reza un proverbio africano “se necesita la tribu entera para educar a un niño” enseñar el valor de la honradez en el hogar, en la comunidad y en la escuela es un antídoto eficaz contra las conductas corruptas futuras. Además, según Bautista (2009), es muy necesario educar a los ciudadanos en la llamada ética pública, que constituye el conjunto de valores y, por ende, de comportamientos que se encuentran dentro de la legalidad y los principios generales del derecho, así como todos aquellos valores considerados como universales e inherentes al ser humano.

Resulta innegable la relación entre el desarrollo de la moralidad, el juicio moral, los valores de una persona (que son mecanismos cognitivo-evolutivos de carácter social) y la corrupción (Bautista 2006 y 2009, Jovani, 2012). Lawrence Kohlberg fue un eminente psicólogo y sigue siendo hoy uno de los mayores exponentes en el estudio del desarrollo moral. Sus investigaciones, y en especial su teoría del juicio moral, siguen analizándose en numerosas facultades alrededor del mundo. El pensamiento, la ética, la interiorización de los valores, y el desarrollo físico de los individuos fue lo que Kohlberg denominó desarrollo moral. Es necesario establecer vínculos entre el desarrollo moral y el problema de la corrupción, así como analizar las implicaciones que la educación en valores pueda tener en la resolución de dicho problema.

En el contexto de la investigación e innovación educativa debemos explorar las posibles aplicaciones de la teoría del desarrollo moral a través de instrumentos que nos sirvan para descifrar el fenómeno de la corrupción. James Rest, entre otros, fue uno de los psicólogos del siglo pasado que más tiempo invirtió en la aplicación práctica de los postulados de Kohlberg, siendo hoy en día su famoso cuestionario DIT (*Defining issues test*) (Rest, Cooper, Coder, Masanz y Anderson, 1974) uno de los más adaptados para indagar sobre el desarrollo moral y las intenciones de conducta de los individuos en diversas esferas de su vida.

Los graves problemas que atraviesan las sociedades desarrolladas y en vías de desarrollo se deben en gran medida a las crisis de valores, de la moralidad y, por ende, a

un pobre desarrollo del juicio y de la moralidad, así como a un déficit de socialización normativa. Esto debe solucionarse a través del estudio de los problemas sociales desde la perspectiva moral y de valores, elaborando tanto radiografías del estado de la cuestión como mediante la proposición de planes y acciones concretas.

El objetivo del trabajo es rastrear los antecedentes y describir el contenido de un cuestionario diseñado a partir del DIT para investigar el desarrollo moral de los estudiantes del Grado de Derecho en España en relación con el fenómeno de la corrupción política, y ofrecer orientaciones sobre la elaboración y/o adaptación de este tipo de instrumento.

Corrupción y educación

El fenómeno de la corrupción constituye un problema complejo y grave de las democracias modernas, debido a su difícil detección y prevención. La corrupción desvirtúa el normal funcionamiento de las instituciones democráticas y ocasiona graves perjuicios en la sociedad en términos de:

- El coste económico que supone para el Estado
- La desconfianza hacia los representantes públicos que se suscita entre los ciudadanos. Esta desconfianza social merma la participación ciudadana y el compromiso con la erradicación de la corrupción; incluso puede llevar a la imitación de los comportamientos corruptos y a la legitimación del fenómeno de la corrupción.

A pesar de haber vivido momentos verdaderamente críticos a lo largo de la historia de España, sobre todo a la hora de consolidar la democracia en nuestro país, la participación democrática sigue siendo bastante cuestionable (Ganuza Fernández, 2006; Colino y Pino, 2014), incluso ha llegado a ser tildada de "democracia de baja intensidad"; el fenómeno de la corrupción tiene su parte de responsabilidad en esta situación. Por tanto, no solo resulta necesario elaborar radiografías del panorama de la corrupción en nuestro país, también es conveniente descubrir la etiología del problema.

En España existen una serie de textos legislativos que han propiciado la aparición del fenómeno de la corrupción, sobre todo de carácter urbanístico (Romero, Fernández y Villoria, 2012); sin embargo, lejos de responder a una condición puramente jurídica, la génesis de corrupción radica en una crisis de valores y moralidad de nuestros representantes públicos (Moreno, 2017), una especie de alienación política, donde se pierde cualquier concepción del contrato social y los principios universales que nos permiten la convivencia en paz.

España no tiene una estrategia anti-corrupción integrada que aterrice en las distintas áreas de la vida de los ciudadanos y de los representantes políticos; tampoco existen vías de participación ciudadana para luchar contra la corrupción. A ello se suma la despreocupación por los mecanismos preventivos y la expansión de la solución punitiva (el castigo penal) al fenómeno de la corrupción, lo que está agravando el problema (Villoria, 2015). Existen en nuestro país mecanismos como el indulto que, unido a la politización de la justicia, no contribuyen a crear y garantizar el funcionamiento de un estado democrático, por el contrario crean la ilusión de que aquellos que cometen actos moralmente reprochables no pagan por sus delitos (Santana Vega, 2016).

Son varias las estrategias diseñadas para frenar la corrupción desde la acción conjunta del poder judicial del Estado, hasta propuestas legislativas que siempre han quedado en el aire. La educación en valores es uno de los caminos a seguir como estrategia indirecta para luchar contra la corrupción desde la educación superior (Kravchuk, 2017; Martínez y Serrano, 2017; Sekirina y Mukhametzhanova, 2016; Hauk y Saez-Martí, 2002), por tanto hemos de velar y ser plenamente conscientes de los contenidos de conocimiento, actitudes y valores que se transmiten en las universidades (Cheung y Chang, 2008).

En la actualidad existen numerosos problemas relacionados con las conductas poco éticas (o deshonestas) de muchos estudiantes que a lo largo de su devenir universitario van desarrollándolas, tales como el plagio o la copia en exámenes; la corrupción parece traspasar el ámbito puramente político (Chapman y Lindner, 2016).

El desarrollo de los valores que guían nuestro comportamiento, y al fin y al cabo nuestro juicio moral, incrementa la capacidad de abstracción y empatía en la toma de decisiones; así pues los valores deben ser trabajados en la educación superior (Robina Ramirez, 2017)

Como se ha señalado, el origen de la corrupción se sitúa en una crisis de valores o de sensibilidad moral en los cargos políticos, que les hace más propensos a cometer prácticas moralmente reprochables en el ejercicio de sus responsabilidades. La educación en valores y en buenas prácticas democráticas no es lo suficientemente amplia como para afianzar los principios universales que garantizan una convivencia sana en sociedad.

La corrupción necesita frenos y estos pueden ser los valores y principios con los que las personas cuenten (Bautista, 2016). El sector educativo debe desarrollar el enfoque de educación en valores democráticos para la prevención del fenómeno de la corrupción (Marco y Nicasio, 2014); por tanto, es necesario determinar la sensibilidad moral hacia la corrupción de los ciudadanos.

El desarrollo moral en la investigación en Ciencias Sociales

La investigación en Ciencias Sociales es y siempre ha sido determinante para aquellas naciones que busquen desempeñar un papel relevante y activo en la sociedad del conocimiento; sin embargo no siempre se han apoyado las labores investigadoras y divulgativas de las instituciones superiores.

Desde la mitad del siglo pasado, la investigación científica ha empezado a tener un rol activo dentro de las sociedades modernas, apostando muchas de ellas por investigación y desarrollo, creyendo firmemente que a través del método científico es posible mejorar la convivencia.

Por tanto, es una obligación para quienes formamos parte del sistema de educación superior contribuir a la sociedad del conocimiento con investigaciones rigurosas, relevantes y sistemáticas, que tengan una dimensión práctica-aplicada para dar respuestas a los problemas sociales. Es necesario un conocimiento profundo de los métodos de investigación más innovadores y que mejor se ajusten a la naturaleza de los problemas objeto estudio de las Ciencias Sociales. Así pues se requerirá una amplia comprensión de los fenómenos a estudiar, que determinarán la metodología a llevar a cabo por los investigadores.

Una de las cuestiones que en los últimos años ha cobrado especial importancia dentro del estudio de las Ciencias de la Educación y de la Psicología tiene que ver con el desarrollo moral en jóvenes, ya que las instituciones superiores de educación se han dado cuenta de la relevancia de este sector de la población para la regeneración de la sociedad (Lepage, 1995; Gozávez, 2000; Rest, Narváez, Thoma y Bebeu, 2000; Barba, 2001; Barba, 2002).

El psicólogo americano Lawrence Kohlberg es uno de los precursores y el autor por antonomasia de las investigaciones sobre el desarrollo moral, y ha dedicado su vida a estudiarlo. Las investigaciones de Kohlberg siguen inspirando hoy en día el diseño de los instrumentos de medida relacionados con el desarrollo y juicio moral (Linde, 2009; Narváez y Gleason, 2007). Estos instrumentos pretenden examinar la sensibilidad o el desarrollo moral, e incluyen una serie de dilemas morales que los individuos deben resolver; de sus respuestas se derivan puntuaciones que permiten determinar el nivel de su desarrollo moral (Linde, 2006 y 2007). Cuestionarios desarrollados a lo largo de la historia, como el Defining Issues Test (DIT) de Rest, el CC-P de Martorell o incluso versiones más modernas como el PROM (Carlo et. al., 2015), incluyen este tipo de dilemas morales.

El DIT es quizá uno de los instrumentos más utilizados para medir el desarrollo moral de los individuos, y además se ha podido demostrar en numerosas ocasiones su validez (Rest, 1975; Schaepli, Rest, Thoma, 1985; Basinger y Gibbs, 1987; Rest, Thoma, Edwards, 1997). Adaptaciones del DIT suelen desarrollarse para adecuar su estructura original a las necesidades del estudio que se lleve a cabo. (Guerrero Martelo, 2004; Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009). Estas adaptaciones requieren de ciertos procedimientos en su elaboración que garanticen su validez, así como pruebas complementarias posteriores que la confirmen.

El enfoque Cognitivo-Educativo de Lawrence Kohlberg

Para examinar la sensibilidad moral de los individuos y, en general, su desarrollo socio-moral (esto es, grado de interiorización de ciertos valores legitimados por una sociedad en particular) se han probado varios enfoques, sin embargo el más aceptado es el cognitivo-evolutivo. Este es el enfoque adoptado por autores como Jean Piaget o Lawrence Kohlberg. La relación entre lo cognitivo y lo evolutivo viene dada como una construcción activa, en la que el individuo se relaciona con el medio a lo largo de sus años de desarrollo, superando distintos niveles de desarrollo socio-moral (Piaget e Inhelder, 2015).

Diferentes investigaciones demuestran que la consistencia moral es resultado del desarrollo del pensamiento de los sujetos, que va adquiriendo complejidad a lo largo de los años, resultando en una “moralidad” más avanzada (Kohlberg, 1992; Kohlberg, Power y Higgins, 2008).

Piaget fue uno de los primeros psicólogos evolutivos en señalar que el desarrollo es el resultado de una adaptación al medio que realiza un individuo; junto a la adaptación viene el desarrollo del conocimiento, haciendo que la comprensión del medio sea cada vez más compleja. Piaget plantea una serie de etapas evolutivas donde el individuo va desarrollando ideas más complejas y abstractas relacionadas con el juicio moral (Piaget, 1984).

Lawrence Kohlberg, discípulo de Jean Piaget, desarrolla la teoría del desarrollo moral conceptualizando lo que hoy conocemos como “juicio moral”, definiendo como tal un juicio de valores sobre las personas y acerca del “deber” (Kohlberg, 1992; Revenga, 1992). El juicio moral se estudió a través de numerosas investigaciones, presentando dilemas morales donde los sujetos debían emitir un veredicto moral.

A través de sus investigaciones, Kohlberg logra identificar un patrón en la población general que relaciona el juicio moral con la edad y la madurez, concluyendo que a lo largo de la vida de un individuo el juicio moral y, por tanto, el desarrollo moral se va volviendo cada vez más complejo (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984; Quintana, 1995).

Kohlberg describe tres niveles de desarrollo moral (Linde, 2010). El primer nivel es el “nivel pre-convencional”, en el que los sujetos no tienen claras las reglas sociales ni la autoridad. El comportamiento de los individuos de este nivel queda regido por las consecuencias directas de sus acciones (e.g: “No voy a aceptar dádivas a cambio de favores, siendo funcionario público, porque puedo entrar en prisión”). Este es el clásico estadio de los sujetos que no llegan a los diez años de edad, en el que no comprenden el por qué se les castiga pero entienden que sus acciones comportan un reproche.

El siguiente nivel es el “convencional”, en él los individuos actúan de manera diádica, bajo el paradigma del *quid pro quo*, entendiendo mejor sus roles en el sistema social, y lo que supone la autoridad. Kohlberg señala que la gran mayoría de la población se encuentra situada en este estadio, que se desarrolla desde los diez años en adelante.

Por último, Kohlberg describe en sus estudios el llamado “nivel postconvencional”, desarrollado por muy pocas personas, generalmente a partir de los veinticinco años de edad. En este nivel los individuos comprenden perfectamente las reglas de la sociedad y son capaces de ir más allá, ya que su pensamiento está guiado por valores y principios que construyen ellos mismos, en su afán de lograr una sociedad mejor para todos.

Actualmente, y aunque pueda parecer sorprendente, el enfoque más utilizado para el estudio del desarrollo moral sigue siendo el elaborado por Kohlberg, relacionado con el juicio moral de los individuos, a través de la presentación de dilemas morales. (Linde Navas, 2009; Narváez y Gleason, 2007).

Llegados a este punto no es difícil anticipar la relación que puede existir entre lo que Kohlberg denominaba “juicio moral” y el problema de la corrupción. Los representantes públicos y los poderes políticos se enfrentan día a día a dilemas de corte moral y es su desarrollo socio moral el que determinará una respuesta en un sentido u otro.

El Defining Issues Test (DIT) de James Rest

Como se ha señalado anteriormente, el DIT de Rest et al. (1974) es un cuestionario diseñado para medir el desarrollo moral. Este instrumento es uno de los más utilizados y sobre el que más se ha trabajado, sin embargo es necesario explicar el fundamento teórico que encierra.

Para Jean Piaget, el desarrollo moral no es otra cosa que un mecanismo adaptativo del individuo al medio, que modifica sus conductas y su comportamiento

atendiendo a un modelo cognitivo-evolutivo; esto es, a medida que el individuo crece va desarrollando estructuras psicológicas. Para Piaget no se debe desligar el fenómeno de la moralidad de lo cognoscitivo (Piaget e Inhelder, 2015). El juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla influido también por el entorno del individuo (Piaget, 1984; Hersh, Reimer y Paolito, 1984). Piaget desarrolla una serie de niveles, asignando a cada estadio evolutivo de las personas un determinado grado de desarrollo moral.

Posteriormente, Kohlberg desarrolla la idea de Piaget, elaborando un modelo más sofisticado que su predecesor, concretando seis estadios y tres etapas del desarrollo moral. Kohlberg además especifica las edades en las que se va pasando por esas etapas. Según Kohlberg las interacciones del individuo con su entorno son las que van desarrollando su razonamiento moral, a partir de estructuras cognitivas de razonamiento paralelo (Rest, 1979).

Un individuo enfrentado a un dilema moral, actuará y tomará decisiones relacionadas con sus esquemas mentales (dimensión cognoscitiva); estos esquemas le ayudarán a jerarquizar los valores que le sirvan de base para su comportamiento.

Uno de los primeros instrumentos creados que tuvieron como fundamentación teórica el trabajo de Lawrence Kohlberg, fue desarrollado por él mismo: la Entrevista de Juicio moral, más tarde Rest diseñaría el DIT.

El DIT se crea a principios de los años setenta por Rest, Cooper, Coder, Masanz y Anderson (1974), y el principal objetivo era evitar la larga Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg. El DIT es una alternativa en formato cuestionario que requería de menos tiempo y dedicación. A pesar de no compartir la estructura original, el DIT conserva los principios de Kohlberg en lo que a metodología se refiere, centrando su desarrollo en dilemas morales.

Los encuestados deben responder a estos dilemas morales a través de una serie de consideraciones. Estas consideraciones representan los estadios planteados por Kohlberg y cada una de ellas responderá a una visión distinta del sujeto respecto del dilema moral. Así las consideraciones con un contenido menos desarrollado y ubicadas en niveles de razonamiento inferiores se corresponden con un desarrollo moral más bajo.

Una vez los sujetos señalan en el DIT las consideraciones que se acercan más a su manera de concebir y enjuiciar moralmente los dilemas, se efectúa el tratamiento estadístico de los datos (consideraciones más elegidas, medias, medianas, diferencias sociométricas entre la muestra, entre otras). Además se calculará el índice P, a través del cual se identifica al alumnado que elige como más relevantes las consideraciones de nivel 5 y 6 de desarrollo moral, esto es la de mayor complejidad moral.

A lo largo del tiempo se han realizado numerosos estudios de carácter empírico y de validación del DIT que confirman la capacidad del cuestionario para determinar el grado de desarrollo moral a través de las puntuaciones obtenidas (Rest and Narvaez, 1994; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999; Thoma, 2006; Thoma, Bebeau, Dong, Liu, & Jaing, 2011).

En la actualidad el DIT ha cambiado mucho en sus más de treinta años de historia, sobre todo en el sistema de medida de las puntuaciones del cuestionario, desarrollando nuevos índices como el N2; sin embargo en la actualidad se sigue considerando la prueba como una de las más indicadas para medir el esquema

kohlberguiano de desarrollo moral de los individuos, sirviendo como modelo teórico y como estrategia para la investigación sobre el juicio moral de las personas.

El Cuestionario de Desarrollo Sociomoral y Corrupción (CDSC)

En el seno del estudio sobre desarrollo moral en curso, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio, varios investigadores hemos decidido adaptar el DIT de Rest y redirigirlo hacia el fenómeno de la corrupción, que es el objeto del proyecto financiado con fondos públicos. Para la elaboración del CDSC se parte del DIT, sustituyendo los seis dilemas originales por otros tres nuevos dilemas morales relacionados con la corrupción. En otras investigaciones también se ha utilizado los mismos principios del DIT, reduciendo los dilemas a tres de los seis originales, obteniéndose un alto índice de fiabilidad.

El "CDSC" es un instrumento que encuentra su fundamento en la teoría de desarrollo moral (Kohlberg, 1984; Colby y Kohlberg, 2017). Kohlberg propone 6 etapas (y tres niveles) de desarrollo del juicio moral de un individuo: nivel 1 o pre-convencional (Instrumental/Individualista), nivel 2 o convencional (Interpersonal/Sistema social), y nivel 3 o post-convencional (Contrato social/Principios éticos). Es necesario precisar que el diseño de nuestro cuestionario está orientado hacia alumnos universitarios del Grado en Derecho, adecuando los contenidos y la dificultad de los dilemas morales, puesto que en el contexto de nuestro estudio, esa ha sido la población diana.

El "CDSC" está integrado por tres dilemas morales en forma de breves relatos, relacionados con la corrupción. Junto a estos dilemas aparecen tres apartados para la evaluación del desarrollo sociomoral de los sujetos:

- El primer apartado incluye una respuesta del tipo Sí/No/No sé, para que el sujeto responda a la pregunta central del dilema, por ejemplo *¿Debería Pepe aceptar la comisión?* Ésta sección ayudará al sujeto a definir una postura clara respecto a la acción que debe tomar el protagonista del dilema moral.
- El segundo apartado incluye 6 consideraciones morales relacionadas con cada uno de los 6 estadios del desarrollo sociomoral de Kohlberg. Cada una de las consideraciones va acompañada de una escala Likert, indicada de manera preferente para el análisis de variables psicométricas del tipo actitud, valor u orientación personal (Lewis, 2003). El sujeto debe señalar en la escala Likert la importancia de cada consideración para adoptar una determinada decisión; esto es, cuál es el criterio rector de su juicio moral.
- En el tercer apartado, partiendo de la valoración de la relevancia de cada una de las 6 consideraciones, el sujeto deberá ordenar de mayor a menor importancia las 4 consideraciones estimadas como más relevantes.

Respecto a los resultados que se obtienen en el "CDSC", podemos destacar dos:

- El primero de ellos se obtiene de la pregunta inicial de cada dilema donde los alumnos deberán decidir cómo debería actuar el protagonista del dilema moral, bien respondiendo afirmativamente (sí, debería realizar ese comportamiento corrupto) negativamente (no, no debería realizarlo), o, manifestando sus dudas (no sé).

- El segundo resultado tiene que ver con el análisis estadístico de los ítems elegidos como más importantes a la hora de decidir sobre el dilema moral. Se realizará un estudio descriptivo de los ítems más elegidos y de los niveles de desarrollo moral a los que se corresponden. Así mismo se calculará el índice P, sumando las puntuaciones individuales de los ítems elegidos como más relevantes para decidir sobre el dilema moral y si estos se corresponden con niveles post-convencionales de desarrollo moral (Rest, 1979; Rest, 1986; Rest, Thoma, Narvaez y Bebeau, 1997).

Se propone la utilización del Alfa de Cronbach para evidenciar la fiabilidad de la prueba. Consideramos que si el valor obtenido supera el 0.7 la prueba se puede estimarse fiable, en caso contrario habría que reajustar los ítems o historias.

Respecto de la interpretación de los resultados destacamos que un individuo goza de un alto desarrollo del juicio sociomoral (puntuación P) cuando sus pensamientos/deducciones están guiados por los valores y principios universales (niveles superiores de desarrollo moral), donde el individuo racional reconoce el hecho de que las personas son fines en sí mismas y no medios. Estos sujetos actúan de acuerdo al respeto, dignidad, justicia e igualdad. Esta visión del desarrollo moral coincide con el concepto de dignidad humana que desarrollaron Kant y Habermas.

Los resultados anteriores medirán el desarrollo del juicio moral relacionado con la corrupción. Dicho juicio moral está ligado a actitudes y comportamientos, *ergo*, con una posible eventual conducta del sujeto analizado, respecto de situaciones corruptas.

En términos psicológicos queremos explorar el conocimiento tácito (implícito, dependiente de valores-principios) del individuo, haciéndole valorar una situación-supuesto; la elección de consideraciones más adecuadas a su percepción del dilema moral nos permite determinar el nivel de moralidad respecto del fenómeno de la corrupción.

Conclusiones

Los problemas que actualmente preocupan al mundo no dejan de tener un origen puramente social, de crisis de valores y pobre juicio moral, de falta de humanidad y comprensión del mundo. Los individuos preocupados por el fenómeno de la corrupción han de pensar y reflexionar sobre las actuaciones propias y ajenas, siempre desde una perspectiva democrática, para poder comprender y actuar sobre la realidad. Para erradicar los grandes problemas de las sociedades es necesario educar, investigar y llevar a cabo acciones y políticas educativas dirigidas a fomentar la ética pública.

El objetivo de este trabajo era: 1) rastrear los antecedentes del Defining Issues Test (DIT); 2) describir el contenido de un cuestionario diseñado a partir del DIT para investigar el desarrollo moral de los estudiantes del Grado de Derecho en relación con el fenómeno de la corrupción política, y 3) ofrecer orientaciones sobre la elaboración y/o adaptación de este tipo de instrumento.

Una de las causas de la corrupción es el pobre desarrollo moral de los representantes públicos, por tanto es necesario analizar su relación con el desarrollo moral de los individuos, así como llevar a cabo una pedagogía centrada en el desarrollo cognitivo-evolutivo planteado por Kohlberg; quizá de esta forma podamos prevenir algunos de los males sociales de la postmodernidad. Actualmente el DIT es una de las

pruebas más potentes para analizar el esquema *kohlberguiano* de desarrollo moral. Esta prueba a lo largo de las últimas décadas ha sido un instrumento fundamental para la investigación sobre el juicio moral de las personas. Numerosos estudios de carácter empírico que emplean el DIT han evidenciado su validez como instrumento para el análisis del grado de desarrollo moral de los sujetos.

En la actualidad el DIT ha cambiado mucho en sus tres décadas de historia; sus distintas versiones permiten a los investigadores analizar de una manera sencilla el desarrollo moral de los individuos desde la perspectiva de Kolberg. Los equipos de investigación han de velar por el diseño y desarrollo de sistemas de medida que garanticen la validez y fiabilidad de la medición del constructo objeto de análisis (desarrollo moral). Debemos reflexionar sobre el tema para diseñar y rediseñar instrumentos como el DIT en función de las necesidades de la investigación del desarrollo moral; de este modo podremos conseguir la depuración de dichos instrumentos.

En el contexto de la metodología de investigación en Ciencias Sociales, existen numerosos instrumentos y técnicas de recogida de información al alcance de los equipos de investigación. Estos instrumentos permiten obtener información sobre los fenómenos sociales desde distintas perspectivas; sin embargo no están siendo utilizados por ser complejos.

No podemos limitarnos a reproducir largos cuestionarios o aburridos test. Es necesario crear y producir, ser originales y sentar precedente no solo en el fondo de las investigaciones, sino también en la forma. Se debe abogar por la innovación en los métodos de investigación en el contexto de las Ciencias Sociales.

El objetivo fundamental de la educación debe ser lograr la formación plena de todos los agentes que conforman la sociedad para garantizar la paz y la convivencia, promoviendo los valores derivados de la libertad, igualdad y solidaridad. Es necesario formar el pensamiento libre y crítico que tenga como base de reflexión estos valores y principios. Según Marina (2006) educar consiste básicamente en socializar, es decir, desarrollar las capacidades, asimilar los valores, adquirir las destrezas no solo para vivir, sino para el buen vivir en una sociedad determinada. La forma de conducción de la sociedad dependerá de las políticas de educación en valores en las que se invierta en las próximas generaciones. La educación será determinante en el éxito o fracaso de esa pretendida, esperada y sumamente nombrada calidad de la democracia. Se necesita regenerar el tejido social educando a la ciudadanía en valores cívicos; de esta forma podríamos combatir el fenómeno de la corrupción. Desde la universidad se han de plantear investigaciones centradas en el diagnóstico de los males que más afecten a nuestras sociedades para tratar de dar respuesta a preguntas sobre la etiología, prevalencia e incidencia de tales males. Las universidades deben promover el análisis del fenómeno de la corrupción desde un enfoque multidisciplinar, así como proponer estrategias de actuación para garantizar soluciones integrales que den respuesta a un problema de gran calado social.

Referencias

Andrés Jovani, J.M. (2012). Ética, corrupción y el paradigma del homo economicus. *Encuentros Multidisciplinares*, 40(2), 1-10. Recuperado de

- https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679100/EM_40_2.pdf?sequence=1
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_54/nr_599/a_8195/8195.pdf
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 24-45. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/59/1199>
- Basinger, K. S. y Gibbs, J. C. (1987). Validation of the sociomoral reflection objective measure—short form. *Psychological Reports*, 61, 139–146. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1988-31442-001>
- Bautista, A. (2016). ¿Cómo abordar la corrupción? Una vía para su solución a través de la ética pública. *Derecho UFMS*, 2, 25-38. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/66267?show=full>
- (2009). *Ética para corruptos: una forma de prevenir la corrupción en los gobiernos y administraciones políticas*. Madrid: Desclée de Brouer.
- (2006). *La ética y la corrupción política y la administración pública*. (Tesis Doctoral inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carlo, G., Mestre, M.V., McGinley, M., et. al. (2013) The structure and correlates of a measure of prosocial moral reasoning in adolescents from Spain. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 174-189, doi: 10.1080/17405629.2012.762909
- Chapman, D.W. y Lindner, S. (2016). Degrees of integrity: the threat of corruption in higher education. *Studies in higher education*, 41, 247-268.
- Cheung, H.Y. y Chan, A.W.H. (2008). Corruption across countries: Impacts from education and cultural dimensions. *Social science journal*, 45, 223-239
- Colby, A. y Kohlberg, L. (2017). *The measurement of moral judgment*, Vol. 1: Theoretical foundations and research validation; Vol. 2: Standard issue scoring manual. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colino, C. y Pino, E. (2014). *Gobiernos locales e impulso democrático: las nuevas formas de la participación ciudadana en los gobiernos locales europeos*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Ganuzá Fernández, E. (2006). *Tendencias de la participación ciudadana*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Guerrero Martelo, M.F. (2004). Un estudio psicológico de actitudes corruptas desde la perspectiva de la acción moral. *Boletín de Psicología*, 80, 7-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Guerrero9/publication/28170920_Un_estudio_psicologico_de_actitudes_corruptas_desde_la_perspectiva_de_la_accion_moral/links/565bce3908ae1ef92980fc15/Un-estudio-psicologico-de-actitudes-corruptas-desde-la-perspectiva-de-la-accion-moral.pdf
- Hauk, E., y Saez-Marti, M. (2002). On the cultural transmission of corruption. *Journal of Economic Theory*, 2, 311-335.

- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: The nature and validity of moral stages*, Vol. 2. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kravchuk, O. (2017). Anti-corruption education at technical university. *Advanced Education*, 8, 78-83.
- Lepage, M. (1995). Desarrollo socio-moral de adolescentes con conducta prosocial. *Comportamiento*, 4(1), 3-24
- Linde, A. (2009) *La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable*. Praxis Filosófica [en línea] 2009, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2017].
- (2007): *El periodista moral*. Huelva: Ediciones Grupo Comunicar.
- (2006): Utilidad del utilitarismo en la discusión de dilemas de la información. *Telos, Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 13(1-2), 177-198.
- Lewis, R.A. (2003). *Test Psicológicos y su Evaluación*. Juárez, México: Pearson Educación.
- Marco, J. y Nicasio, B. (2014). *La regeneración del sistema: reflexiones en torno a la calidad democrática, el buen gobierno y la lucha contra la corrupción*. Valencia: AVAPOL.
- Marina, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, R.C. y Serrano, P. J. (2016). Justice, corruption and power: education as an instrument to fight poverty. *Quaestio iuris*, 9, 2526-2544.
- Moreno, L. (2017). La renovación de la función pública. Estrategias para frenar la corrupción política en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Abril-Junio, 152-155.
- Narváez D. y Gleason T. (2007). The Influence of moral judgment development and moral experience on comprehension of moral narratives and expository texts. *Journal of General Psychology* 168(3), 251-276
- Pérez-Olmos, I., y Dussán-Buitrago, M.M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/224>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Martinez-Roca.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Rest, J. (1975). Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Developmental Psychology*, 11(6), 738-748. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1976-06845-001>

- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., y Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: an objective test of development. *Developmental Psychology*, 10(4), 491-501.
- Rest, J. y Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J., Thoma, S., y Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1997-07777-001>
- Rest, J., Thoma, S. J., Narvaez, D., y Bebeau, M. J. (1997). Alchemy and beyond: Indexing the Defining Issues Test. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 498-507. Recuperado de <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/Rest1997pub.pdf>
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., y Thoma, S. (1999). *Post-conventional moral thinking: A Neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J.; Narváez, D.; Thoma, S. J. y Bebeu, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381- 395.
- Revenge, M. (1992). *Percepción de la educación familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente* (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Robina Ramirez, R. (2017). Teaching ethics through court judgments in Finance, Accounting, Economics and Business. *Etikk i praksis*, 11, 61-87.
- Romero, J. Jiménez, F. y Villoria, M. (2012). (Un)sustainable territories. Causes of the speculative bubble in Spain (1996–2010) and its territorial, environmental and socio-political consequences. *Environment and Planning C. Government & Policy*, 30, 467-486. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1068/c11193r>
- Santana Vega, D. M. (2016). Desmontando el indulto (especial referencia a los delitos de corrupción). *Revista Española de Derecho Constitucional*, 108, 51-91. doi: <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/redc.108.02>
- Santana Vega, D. M. (2013). La ley Anti-soborno del Reino Unido (Bribery Act, 2010). *Cuadernos de política Criminal*, 111, 237-268. Recuperado de <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/antisoborno-reino-unido-bribery-act-510943590>
- Santana Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (4ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L.E. (2007). *Un pueblo entero para educar*. Buenos Aires: Lumen, Magisterio del Río de la Plata.

- Sekirina, E.E. y Mukhametzhanova, V. S.. (2017). Preventing corruption in the system of public management. *10th International conference of education, research and innovation (ICERI2017 journal)*, 2017, 3136-3141.
- Schlaefli, A., Rest, J. y Thoma, S. (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319-352. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1170390?seq=1#page_scan_tab_contents
- Thoma, S. J. (2006). Research using the Defining Issues Test. In Killen and Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Psychology*. L. Earlbaum: Mahwah, NJ.
- Thoma, S. J., Bebeau, M. J., Dong, Y., Liu, W., & Jiang, H (2011). *Guide for DIT-2*. Office for the Study of Ethical Development: University of Alabama.
- Villoria, M. (2015) La corrupción en España: rasgos y causas esenciales. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine* [en línea], [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2017], URL Disponible en: <http://ceec.revues.org/5949>. doi: 10.4000/ceec.5949

Fecha de recepción: 08/05/2018

Fecha de revisión: 09/06/2018

Fecha de aceptación: 19/06/2018



Cómo citar este artículo:

Acosta Orijuela, D. R., & Sierra M. (2018). Aprendizaje móvil: apoyo en la formación de base de datos para estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael. *MLS-Educational Research*, 2 (1), 99-114. doi: 10.29314/mlser.v2i1.51

APRENDIZAJE MÓVIL: APOYO EN LA FORMACION DE BASES DE DATOS PARA ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DEL GIMNASIO CAMPESTRE SAN RAFAEL

Duver Rene Acosta Orijuela
Manuel Antonio Sierra Rodríguez
Universidad Manuela Beltrán

Resumen. En la sociedad en que vivimos, los avances tecnológicos y la necesidad de estar en constante comunicación con la información son inevitables. Las aplicaciones y dispositivos móviles como apoyo a la educación se convierten en una herramienta importante; el contenido de este documento se enfoca a la investigación sobre el aprendizaje apoyado con herramientas TIC específicamente en la asignatura de base de datos a estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael. Esta estrategia pretendió el diseño de un escenario de aprendizaje con el cual se pueden reforzar temas vistos en la clase e interactuar con los estudiantes desde el dispositivo móvil, realizar consultas académicas por medio de sitios web, documentos específicos y video tutoriales e interactuar con el docente sin importar el lugar ni el tiempo de acceso. El estudio se realizó mediante un enfoque de tipo cuantitativo, basado en datos pre test y post test, con un alcance tipo experimental; definido en dos contextos un grupo experimental y grupo control, el estudio es de tipo correlacional ya que nos permitió analizar el grado de relación existente entre las variables dependientes y las variables independientes. Se concluye que el uso de las APP es de gran importancia ya que se evidencia que el estudiante consigue una mejoría en su rendimiento académico, genera motivación la cual permite reforzar los contenidos de la asignatura y favorece la comunicación entre estudiantes y docentes. Cabe resaltar que esta investigación es relevante para implementar el aprendizaje móvil en futuras investigaciones.

Palabras clave: Dispositivos móviles, e-learning, m-learning, objeto de aprendizaje virtual.

MOBILE LEARNING: SUPPORT IN CREATING DATABASES FOR ELEVENTH GRADE STUDENTS FROM GIMNASIO CAMPESTRE SAN RAFAEL

Abstract. . In the society in which we live, technological advances and the need to be in constant communication with information are inevitable. Applications and mobile devices to support education have become important tools: the content of this document focuses on research on learning supported by ICT tools, specifically, in the databases subject taught to eleventh grade students from Gimnasio

Campestre San Rafael. This strategy aimed to design a learning scenario with which it is possible to reinforce topics seen in class and interact with students via the mobile device, make academic inquiries through websites, specific documents and video tutorials and interact with the teacher regardless of the place or access time. The study was carried out using a quantitative approach, based on pre-test and post-test data, with an experimental-type scope; defined by two contexts, an experimental group and a control group. The study is correlational in nature, since it allowed for the analysis of the relationship degree between the dependent variables and the independent variables. It is concluded that the use of apps is of great importance, since it is clear that, with the mobile application, students achieve an improvement in their academic performance and motivates them, which allows to reinforce the contents of the subject and promote communication between students and teachers. It should be noted that this research is relevant to implementing mobile learning to future research.

Keywords: Mobile devices, e-learning, m-learning, Virtual Learning Object.

Introducción

En el Gimnasio Campestre San Rafael, ubicado en el municipio de Tenjo, en el departamento de Cundinamarca, Colombia, una de las problemáticas que a su vez fue el motivo de este estudio, es que en la asignatura Tecnología e Informática, que se imparte en grado once, en su malla curricular presenta una baja intensidad horaria (una hora semanal) para el desarrollo de las actividades aprendizaje, esto debido a que en las áreas fundamentales se asigna más intensidad horaria en asignaturas como matemáticas, español, inglés, química, física, laboratorio de inglés, español, ciencias naturales, ambiental, danzas, educación física, TOK (Teoría del conocimiento), lúdica.

En consecuencia con lo anterior, la poca intensidad horaria en la asignatura de Tecnología e Informática (50 minutos semanales) y en ocasiones no se logra la continuidad en las sesiones de clase, conlleva a tener dificultades en la adquisición y aprehensión adecuada del conocimiento y habilidades para el desarrollo de los contenidos de las bases de datos, tanto en la parte teórica como en la parte práctica.

El intervalo de tiempo es limitado, que en ocasiones no es posible el desarrollo de trabajo en el computador, es decir, el estudiante no puede aplicar los conocimientos de forma práctica, como desarrollar bases de datos en el gestor de bases de datos MySQL Workbench¹, por tanto no se completa el plan de formación, quedando con falencias en la construcción, desarrollo y afirmación de su conocimiento.

Una de las estrategias aplicadas a la asignatura radica en la formación teórica impartida en el salón de clase, la cual se lleva a cabo mediante el apoyo de una herramienta de software, lo que hace que sea más atractiva e interesante al estudiante, ya que se evidencian los resultados en los aspectos teóricos, sin embargo por la poca intensidad horaria y la falta de interacción y comunicación estudiante-docente no trascienden más allá del aula.

En el Gimnasio Campestre San Rafael el aprendizaje sobre bases de datos se pretende desarrollar bajo un componente teórico-práctico, particularmente relacionado con el estudio de gestores de base de datos, (cómo es el caso de MySQL Workbench), así aplicar los conocimientos adquiridos.

¹ MySQL Workbench es una herramienta gráfica para el diseño, administración, mantenimiento, que integra desarrollo de software, para el sistema de bases de datos MySQL
<https://www.mysql.com/products/workbench>

Para enseñar la asignatura bases de datos, el docente debe abordar temas importantes tanto en la teoría cómo en la práctica, pero el tiempo es una limitante en el diseño de aprendizaje planteado para la asignatura; en la teoría se abordan temas cómo introducción a las bases de datos, tipos de bases de datos, descarga e instalación de MySQL Workbench, conceptos básicos de Bases de datos, estructura interna de una base de datos, tipos de datos manejados en MySQL², propiedades de la base de datos, tablas, filas, constantes, variables, expresiones, funciones, consultas, relaciones entre tablas, actualización de datos, formularios, informes, llaves primarias, llaves foráneas entre otros, los temas dados se toman de acuerdo a los logros e indicadores dados en la malla curricular, ya que se debe cumplir con un organigrama estricto por el corto tiempo de clase durante el periodo.

Así, mediante una estrategia pedagógica que incorpora el uso de la tecnología móvil, la cual puede ser accedida desde cualquier lugar y en cualquier momento, se pueden reforzar la teoría y la práctica de los temas que se estudian en la clase. Considerando el reconocimiento sobre los beneficios que investigadores han atribuido a la tecnología móvil en la educación, se puede mencionar el escrito llamado M-learning y smartphone en el aula de Informática y Tecnología de Educación Secundaria Obligatoria (Mosquera, 2017), otro proyecto de investigación “Dispositivos móviles en Educación y su impacto en el aprendizaje” por Camacho (2016), M-learning: El aprendizaje a través de la tecnología móvil, desde la perspectiva de los alumnos de educación superior. Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas–Red de Universidades Anáhuac, 2015 (Róman, 2015) y “Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación” desarrollado por Cantillo (2012), quien determina que las tecnologías móviles han redibujado el panorama educativo, aportando a la educación no sólo movilidad sino también conectividad, ubicuidad y permanencia, características propias de los dispositivos móviles”. Es muy probable que el estudiante encuentre nuevos espacios, tiempo disponible y mejore su motivación frente al aprendizaje en Tecnología e Informática y específicamente aprender sobre la descarga, instalación y el desarrollo de bases de datos. En el informe MINTIC (2018) determinó que al término del cuarto trimestre de 2017, el número total de accesos a Internet móvil fue de 15.177.943, cifra compuesta por accesos de tercera generación 3G (8.856.897), seguido por accesos de cuarta generación 4G (5.212.602) y por accesos de segunda generación 2G (1.108.444)”. Este informe muestra el crecimiento en el uso de equipos móviles. De este modo las cosas, junto con las aplicaciones educativas y los estudiantes se beneficiarán ya que podrán acceder a la enseñanza móvil y formación medidas por las TIC.

Es así cómo nace la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo Influye el uso fuera del aula de una aplicación móvil para fortalecer el aprendizaje en la temática de bases de datos en la asignatura Tecnología e Informática ofrecida a los estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael?

Existen múltiples modelos de enseñanza sobre los que se fundamenta el proceso educativo utilizando diversos enfoques. Cuando se inició este proceso de investigación se encuentra que muchos se centran en la tecnología y en la forma de incluir los contenidos e información en una aplicación móvil, pero al analizar otros planteamientos, se observa que se centran en aspectos netamente pedagógicos donde se busca la forma de realizar estas intervenciones, la interacción entre el usuario y la

² MySQL es un sistema de gestión de base de datos relacional, basado en lenguaje de consulta estructurado (SQL)

aplicación y la manera en cómo los estudiantes van a interactuar con la máquina, los contenidos, el tutor, sus mismos compañeros y todo lo que tiene que ver con el contexto de aplicación móvil en la educación.

En un proceso de aprendizaje móvil orientado a un grupo de estudiantes es necesario tener presente diferentes aspectos que obligatoriamente deben condicionar la relación entre el docente, el (los) estudiante(s) y el contenido de la aplicación móvil, estos espacios personales serán posibles si se tienen en cuenta circunstancias específicas de los estudiantes, los espacios en donde se produce el aprendizaje, la motivación para recibir el aprendizaje y la forma cómo se desarrolla el aprendizaje en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes.

Un planteamiento de enseñanza debe estar bien estructurado persiguiendo un aprendizaje individual, grupal, contextual, social y técnico donde se busca que el estudiante alcance aprender y comprender los temas, ya que el manejo de la información, el tiempo, el lugar, las habilidades en el manejo de recursos están presentes en su proceso de enseñanza – aprendizaje a través de la experiencia y la práctica.

Partiendo de las teorías de aprendizaje tradicionales, de acuerdo con Mosquera (2017). El mobile learning (m-learning, aprendizaje móvil) tiene su origen en su predecesor, el e-learning (aprendizaje electrónico)” por lo tanto el aprendizaje móvil o M-learning, es definido como la utilización de dispositivos móviles para mejorar la calidad y facilitar el acceso a recursos y servicios, así como lograr el intercambio y colaboración entre la sociedad del conocimiento mediante el internet móvil los dispositivos móviles o equipos de computación móvil partiendo de dos elementos fundamentales que se aprende y cómo se aprende (Otero, 2014). Teniendo en cuenta el concepto anterior se evidencia que los dispositivos móviles o equipos de computación móvil tienen gran evolución, tanto en el software (sistemas operativos y aplicaciones móviles) cómo en el hardware (dimensiones, peso, pantalla, memoria interna, procesador, cámara principal y secundaria, audio, conectividad, sensores, batería entre otros). La mejora continua de estos dispositivos al igual que las aplicaciones móviles aumentan a diario se resaltan las características asociadas a los dispositivos móviles cómo son: la portabilidad, la cual está definida por el tamaño del dispositivo, la conectividad la cual se realiza por medio de redes inalámbricas que permiten la comunicación de todo tipo, voz, chat, video conferencia entre otros, ubicuidad que puede definirse que se puede utilizar la información en cualquier lugar y momento y la adaptabilidad de servicios y aplicaciones necesarias para el trabajo que el usuario necesite.

Método

El objetivo de estudio que se presenta es analizar la aceptabilidad en el uso de aplicación y dispositivos móviles en la formación de la asignatura bases de datos, impartida a estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael.

Participantes

Para esta investigación, la población está conformada por estudiantes del Gimnasio Campestre San Rafael ubicado en el municipio de Tenjo, departamento de

Cundinamarca, Colombia. En la actualidad la Institución en mención cuenta con 18 estudiantes de grado once distribuidos así:

Tabla 1
Número de Estudiantes y edades

Estudiantes			Edades		
Hombres	Mujeres	Total	15 años	16 años	17 años
12	6	18	3	14	1

Nota: Fuente: Fuente propia

Diseño

En cuanto al diseño se eligió el diseño experimental que de acuerdo con Hernández (2014) se establece que el diseño de investigación se realiza con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos del estudio. Para esta investigación se trabaja un diseño experimental, en dos contextos: grupo experimental y grupo control. Los primeros, se realizan bajo condiciones controladas, en las cuales el efecto de las fuentes de invalidación interna es eliminado, así como el de otras posibles variables independientes que no son manipuladas o no interesan.

Ñaupas (2014) indica que el diseño experimental es un plan que sirve para orientar al investigador en la realización del experimento. Hernández (2014) denomina a los experimentos como estudios de intervención ya que un investigador genera una situación para tratar de explicar cómo afecta a quienes participan en ella en comparación con quienes no lo hacen.

De la anterior literatura y realizando un trabajo más a fondo, la investigación se basó en dos grupos; el primero llamado grupo experimental, conformado por los estudiantes que tienen Smartphone con sistema operativo Android. Para el estudio se evidencio que el 72% de los estudiantes utiliza en su teléfono móvil sistema operativo Android, es de aclarar que la aplicación móvil se desarrolla solamente para sistema operativo Android. Los estudiantes del grupo experimental deben descargar e instalar la aplicación en su teléfono móvil por medio de un código QR, posteriormente deben interactuar con la aplicación desarrollada con el fin de conocerla. La temática a trabajar como se había mencionado antes es sobre bases de datos. El segundo grupo de investigación llamado grupo control son los estudiantes que tienen en su Smartphone sistema operativo IOS que equivalen al 28% de los estudiantes. Es de aclarar que este grupo no puede descargar la aplicación móvil APP, por incompatibilidad del sistema operativo.

Instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron de acuerdo a las características y enfoque de esta investigación fueron la observación, la encuesta y el cuestionario. Se logró obtener importante información del contexto real de la utilización de la aplicación móvil en los procesos de aprendizaje.

Según comenta Hernández (2014), observar no significa solo ver, es estar atento a muchos detalles o eventos, adentrarse en profundidad y mantener una reflexión permanente. Las observaciones permitieron en un primer lugar, conocer el ambiente de aprendizaje sin la aplicación móvil y posteriormente con la de la aplicación instalada, así como el interés de los estudiantes hacia el uso adecuado de la aplicación móvil APP fuera de la clase.

Entre otras características y/o aspectos útiles para la investigación, este primer instrumento llamado “Encuesta general” tuvo como objetivo medir la aceptación de las TIC en el aula de clase. En cuanto al segundo instrumento para la investigación, se aplicó la encuesta. El profesor García (1993) la define como una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con intención de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

El segundo instrumento llamado “Dispositivos móviles” tuvo como objetivo evaluar el dispositivo móvil que utiliza cada uno de los estudiantes en su diario vivir, es decir, el sistema operativo, las aplicaciones instaladas y su interacción con el usuario.

El tercer instrumento para realizar la investigación fue el cuestionario, el cual fue aplicado a la totalidad de los estudiantes de grado once. Hernández (2014), lo define como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Este instrumento de evaluación se concentró en la usabilidad de la aplicación móvil. Es de aclarar que la usabilidad es considerada como uno de los factores más importantes dentro de la calidad de un producto de software. El instrumento es de tipo Likert y se divide en tres aspectos (desempeño del estudiante, calidad y estructuración de los contenidos y entorno de la APP).

Por último se aplicaron las pruebas: pre-test y pos-test, las cuales midieron las temáticas relacionada con la asignatura tecnología e informática y con la temática de bases de datos.

Procedimiento

La forma cómo se llevó a cabo esta investigación en cuanto a la recolección de datos se dividió en cuatro etapas: La primera etapa consistió tomar como muestra a los estudiantes que tenían Smartphone con sistema operativo Android y estudiantes con Smartphone con sistema operativo IOS.

Se seleccionó el grado once, un grupo conformado por dieciocho estudiantes que asisten a clases de manera presencial. Una vez seleccionada la muestra con los estudiantes, se inició un dialogo donde se les explico explícitamente la importancia del uso de la APP para la clase, se les pregunto si tenían la disposición de hacer parte de la muestra en el estudio de investigación y tener el tiempo necesario para aplicar las técnicas e instrumentos de recolección de datos (observación, encuesta, cuestionario, pre-test y post-test).

La segunda etapa correspondió al diseño de los instrumentos de investigación para la recolección de datos, la observación, la encuesta y el cuestionario. Es de aclarar que los instrumentos fueron desarrollados por el investigador.

Para desarrollar las encuestas se construyeron preguntas basadas en los objetivos y la pregunta de investigación, por lo que se desarrollaron los formatos respectivos teniendo en cuenta las variables a trabajar. La variable independiente elegida fue

“Implementación de la APP” la cual fortalece el aprendizaje individual y social en el estudiante. En la enseñanza de las bases de datos, el estudiante decide el lugar y el horario para aprender, de esta manera lograr los objetivos propuestos en la experiencia educativa de aprender bases de datos. Por otro lado, la variable dependiente elegida fue “el rendimiento académico” el cual es un indicador demasiado importante para el estudio de investigación ya que permite evidenciar el interés del estudiante por su propio aprendizaje, la preparación de los temas de la clase, al igual que la mejoría en su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes a través de los instrumentos de recolección de datos entregaron importante información para el estudio de investigación. Es importante resaltar la relevancia en que los contenidos son presentados en la clase presencial y la forma cómo se aprende en las clases mediadas por las TIC dentro del aula ya que inicialmente es la única forma de enseñanza aprendizaje inicialmente.

El primer cuestionario se desarrolló de forma general con preguntas tipo Likert, con él se realizó un proceso en el cual se mide la aceptación de las TIC especialmente los dispositivos móviles en las clases presenciales.

El segundo cuestionario se realizó por medio de la herramienta de Google llamado formularios, un cuestionario tipo Likert. En él se realizaron preguntas un poco más especializadas sobre los dispositivos móviles que cada uno de los estudiantes maneja en su diario vivir y la utilización. Se revisó la información obtenida a través de un proceso cuidadoso de lectura y codificación que condujo a identificar puntos importantes para la investigación.

Durante la observación, se obtienen importantes datos cómo la descarga de la aplicación, fecha, material utilizado, temáticas trabajadas, utilización de la información de la APP en el desarrollo de la clase y conclusiones para la investigación.

Finalmente se desarrolló la cuarta etapa, la cual consistió en analizar e interpretar los datos obtenidos, para ello se aplicó un cuestionario de usabilidad llamado “Confiabilidad y validez del teléfono móvil” (Ryu, 2006). Por medio de este estudio se pretendió determinar la calidad psicométrica del cuestionario de usabilidad. A través de este proceso, se estudiaron los resultados obtenidos con el fin de redactar las conclusiones del estudio. El proceso de recolección de datos (la observación y la aplicación de entrevistas), análisis de los datos, resultados y conclusiones de la investigación se llevó a cabo durante tres meses.

De acuerdo a la clase presencial sobre la temática de bases de datos en la asignatura de tecnología e informática, se realizó una prueba pre-test y una prueba post-test con una escala de medición cuantitativa. Esta calificación tiene un rango de cero a cinco, que se le asigna al desempeño académico en la prueba donde la nota de 1 es la menor nota y 5 es la mayor nota.

A través de una prueba diagnóstica (pre-test y pos-test) se analizaron los preconceptos de los estudiantes sobre la temática en la introducción a las bases de datos. Esta prueba se aplicó tanto al grupo experimental cómo al grupo control. Cabe aclarar que la prueba se aplicó después de abordar la temática sobre las bases de datos por medio de una clase magistral. Posterior, se subió la APP a una página web, donde el grupo control según las condiciones de la investigación no recibió la aplicación móvil, mientras que el grupo experimental si la recibió. Posteriormente, se aplica una segunda evaluación partir de los resultados y análisis estadísticos. El promedio y la media se desarrollan con ayuda del programa o software de IBM SPSS. El programa SPSS de

IBM es un software estadístico informático desarrollado por la empresa IBM muy usado en las ciencias sociales y aplicadas, además de las empresas de investigación de mercados a nivel mundial. Se utiliza el software y se asocia al trabajo y la eficacia del uso de herramientas tecnológicas y su importancia para fortalecer y facilitar el proceso de aprendizaje del tema. Adicionalmente, en esta fase se compilan, analizan y vinculan los datos cuantitativos, para describir cómo los procesos de formación diseñados con la implementación de las TIC favorecen o no en la clase de tecnología e informática en el Gimnasio Campestre San Rafael.

Las pruebas pre-test y post-test son de selección múltiple con única respuesta. Este tipo de pruebas pertenecen al grupo de pruebas estructuradas y de tipo escrito, son preguntas o enunciados con varias posibles respuestas (opciones) de las cuales una es la correcta y las restantes son distractores, o de las que todas son parcialmente correctas. Este tipo de pruebas se utiliza para medir resultados de aprendizaje tanto simples (conocimiento) cómo complejos (comprensión, aplicación, interpretación....). La prueba consta de 10 preguntas, y su escala de calificación es de 1 a 7.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de las calificaciones obtenidas en cada prueba para el grupo control y experimental, así como su puntaje promedio:

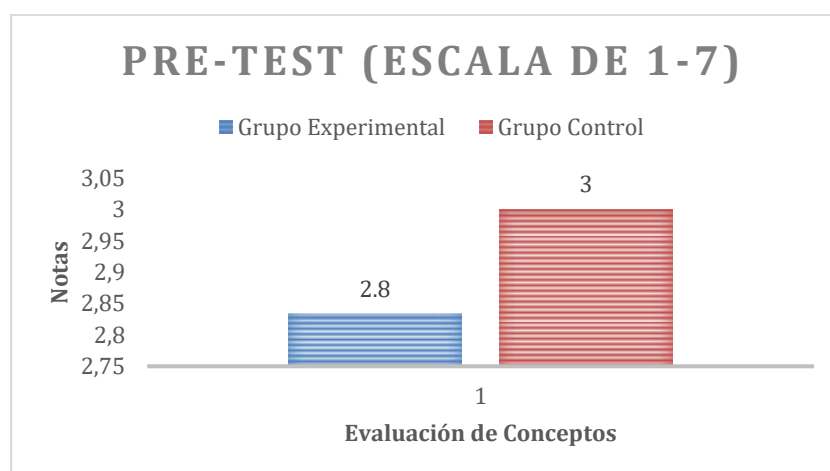


Figura 1. Comparativo prueba pre test, puntaje promedio

Cómo se aprecia en la figura 1 “comparativo prueba pre test, puntaje promedio” el puntaje promedio de la prueba pre-test tanto en el grupo control cómo en el grupo experimental es similar, por lo tanto, puede decirse que parten de los mismos conceptos de las bases de datos con una nota promedia de 2.8 del grupo experimental frente a 3 del grupo control sobre una calificación máxima de 7.

Posterior a la clase, y con la implementación de la aplicación móvil, el grupo experimental cada estudiante de manera individual presento la prueba post - test, al igual que el grupo control el cual no utilizo la estrategia didáctica. Se evidenció una mejora en el promedio general de los resultados de las calificaciones del grupo

experimental, con respecto al promedio obtenido a la prueba pre - test. Los resultados se muestran en la figura que se muestra a continuación.

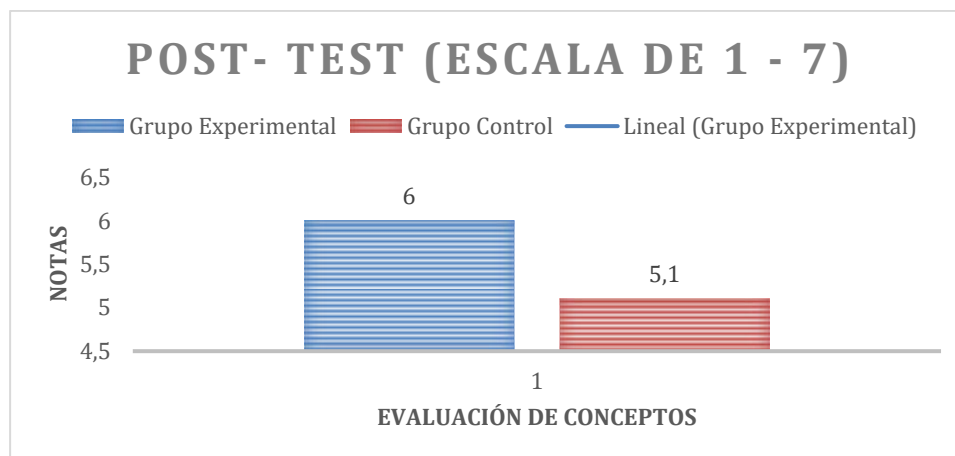


Figura 2. Comparativo prueba post- test, puntaje promedio

La figura 2 muestra que el grupo experimental, con un promedio de 6, mejoró significativamente sus calificaciones comparando con el grupo de control que tuvo un promedio 5.1. De igual forma, se evidenció que en cada uno de los componentes de la prueba (evaluación de conceptos (pre-test, post-test)), el grupo experimental obtuvo mejores promedios después de haber implementado la aplicación móvil frente al grupo control solamente con los conceptos de la clase. El grupo experimental, en cuanto al componente evaluación de conceptos, paso de 2.8 en la prueba pre-test a 6 en la prueba post-test. En cuanto al grupo de control paso de 3 en la prueba pre-test a 5.1 en la prueba post-test.

Prueba pre-test y post-test comparativo grupo experimental

El segundo análisis presenta un comparativo de los resultados de la prueba pre-test y post-test en el grupo experimental con el objetivo de determinar si los resultados del grupo experimental mejoraron en la prueba post-test, ya que esto permitirá establecer si la estrategia didáctica permitió mejorar las competencias cognitivas en la temática de las bases de datos en los estudiantes a quienes se les aplicó.

En la siguiente tabla de estadísticos descriptivos se muestra un comparativo de las medias de la prueba pre-test y post-test en el grupo experimental.

Tabla 2
Estadístico descriptivo pre/post experimental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estandar
Pre-experimental	12	5.0	7.0	6.000	.8528
Post-esperimental	12	5.00	7.00	6.0000	.85280
N válido (por lista)	12				

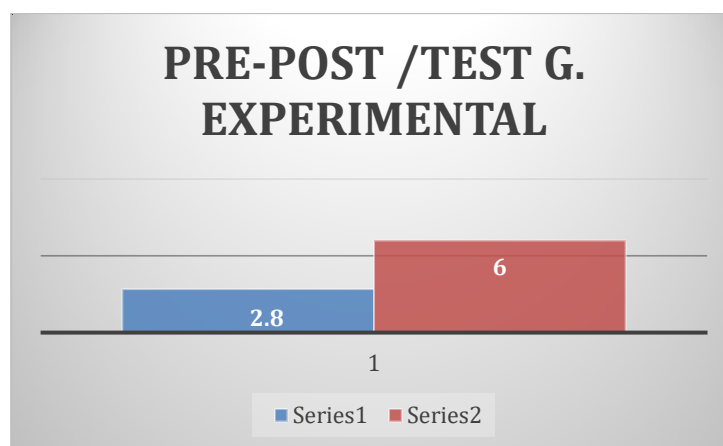


Figura 3. PRE-POST /TEST Grupo Experimental

En la figura 3 (PRE-POST /TEST) se evidencia que la desviación estándar mide las variaciones del conjunto de datos con respecto a la media. Con base en ello, se encontró según la tabla anterior, que los resultados arrojados en éste análisis demuestran que la nota media en el pre-test es de 2.8 ± 0.85 y en el post-test es de 6 ± 0.85 . Al encontrar que las desviaciones estándar muestrales son razonablemente similares, no es inapropiado concluir que las desviaciones estándar poblacionales son iguales.

La figura 3 (PRE-POST /TEST) muestra además el promedio de las calificaciones del grupo experimental en las pruebas pre-test y post-test. Se evidencia que los promedios de las calificaciones en la prueba post-test mejoraron en comparación con el promedio de la prueba pre-test.

Para corroborar la anterior afirmación se plantean las siguientes hipótesis

Definición de la hipótesis:

Hipótesis nula:

H_0 = El grupo experimental los promedios de los puntajes de la prueba pre-test y post-test son significativamente iguales.

Hipótesis alternativa:

H_1 = El grupo experimental los promedios de los puntajes de la prueba pre-test y post-test no son significativamente iguales

Prueba de Normalidad:

H_0 = La variable calificaciones presenta una distribución de manera normal

H_1 = La variable calificaciones no presenta una distribución de manera normal

La prueba de normalidad de Kolmogorov o la de Shapiro-Wilk indican si se debe o no rechazar una hipótesis nula. Para el presente caso se contrastará la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk conforme a que la muestra es menor a 50 datos.

El nivel de significación se establece para decidir en qué proporción consideramos los valores demasiado grandes como sospechosos de no pertenecer a la población que se plantea en la condición de la hipótesis nula. El nivel de significancia establecido para esta investigación es de 0,05, es decir $p < 0,05$.

Tabla 3
Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
preExperimental	.213	12	.139	.811	12	.012
posExperimental	.213	12	.139	.811	12	.012

La tabla anterior (Tabla 3, prueba de normalidad) muestra un valor de significancia en la prueba de Shapiro-Wilk igual a 0,12 en los resultados obtenidos del grupo experimental en la prueba pre-test y para el mismo grupo en la prueba post-test el resultado es igual a 0,12. Dado que el nivel de significancia establecido es 0,05, es decir $p < 0,05$, los resultados de la variable de la prueba pre-test del grupo experimental presentan un valor mayor a 0,05 comparado con el nivel de significancia, por lo tanto se acepta la hipótesis nula, es decir las variables de las calificaciones presentan una distribución anormal.

Histograma

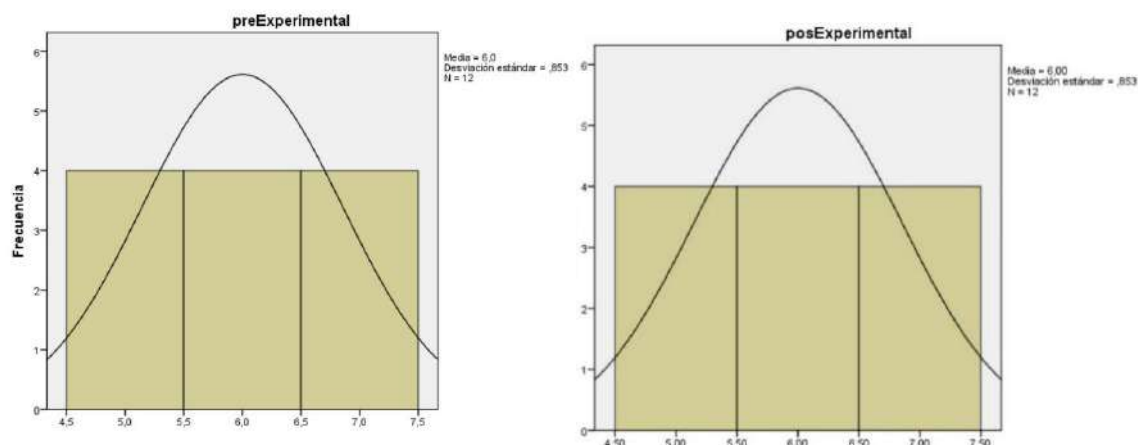


Figura 4. Histograma PreExperimental y PosExperimental

Toda vez que una de las pruebas anteriores no se distribuye de manera normal, se realizó una prueba no paramétrica para dos muestras independientes denominada U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 5%, es decir $p < 0,05$ lo que permite contrastar datos de grupos independientes.

Prueba pre-test y post-test comparativo grupo control

En el tercer análisis se presenta un comparativo de los resultados de la prueba pre-test y post-test en el grupo control con el objetivo de determinar si los resultados del grupo control mejoraron en la prueba post-test en una clase tradicional, ya que esto permitirá establecer comparaciones con el grupo experimental.

En la siguiente tabla de estadísticos descriptivos se muestra un comparativo de las medias de la prueba pre-test y post-test en el grupo control.

Tabla 41
Comparativo pre/post grupo control

	preControl	posControl
N	6	6
Mínimo	2.0	4.00
Máximo	4.0	6.00
Media	3.000	5.1667
Desviación estándar	.8944	.75277
Varianza	.800	.567

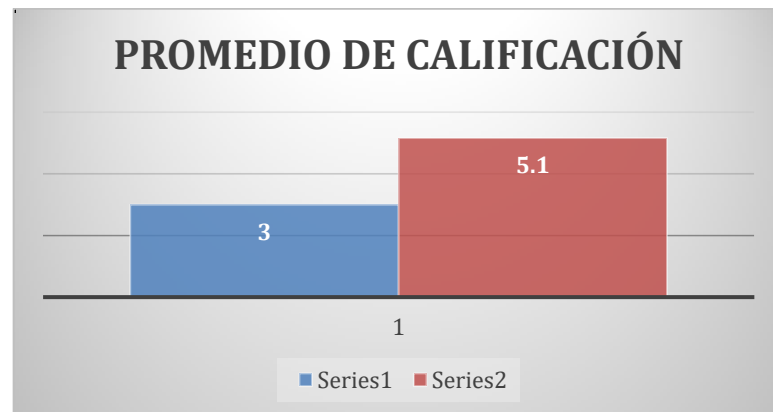


Figura 5. Promedio calificación pruebas pre-test y post-test en grupo control

La desviación estándar mide las variaciones del conjunto de datos con respecto a la media. Con base en ello se encontró, según la tabla anterior, que los resultados arrojados en éste análisis demuestran que la nota media en el pre-test es de 3 ± 0.89 y en el post-test es de $5,1 \pm 0.75$.

Al encontrar que las desviaciones estándar muestrales son razonablemente similares, no es inapropiado concluir que las desviaciones estándar poblacionales son iguales.

La figura 5 muestra el promedio de las calificaciones del grupo control en las pruebas pre-test y post-test, donde se evidencia que los promedios de las calificaciones en la prueba post- test mejoraron en comparación con el promedio de la prueba pre-test.

Para corroborar la anterior afirmación se plantean las siguientes hipótesis

Definición de la hipótesis:

Hipótesis nula:

H_0 = El grupo control los promedios de los puntajes de la prueba pre-test y post-test son significativamente iguales.

Hipótesis alternativa:

H_1 = El grupo control los promedios de los puntajes de la prueba pre-test y post-test no son significativamente iguales.

Prueba de Normalidad:

H_0 = La variable calificaciones presenta una distribución de manera normal

H1 = La variable calificaciones no presenta na distribución de manera normal

De acuerdo a lo anterior se puede evidenciar que el grupo experimental con un promedio aproximado de 6 mejoró significativamente sus calificaciones en la prueba post-test, comparado con el grupo control, quien obtuvo un promedio no aprobado de 5.1 en las calificaciones. De igual forma se puso en evidencia que en cada uno de los componentes de la prueba (evaluación de conceptos pre y post), el grupo experimental obtuvo mejores promedios. En cuanto al componente pre-test, pasó de 2.8 en la prueba pre-test a 6 evidenciándose una mejor apropiación de los conceptos del tema de las bases de datos en la prueba post-test. En cuanto a la aplicación de conceptos pasó de 3 en la prueba pre-test a 5.1 con una nota aprobatoria promedio mayor a 5,0 en la prueba post-test. En este punto se hizo notorio el aporte de las herramientas tecnológicas mediadas por las TIC (aplicación móvil) desarrollada con la estrategia didáctica implementada en el grupo experimental lo que permitió a los estudiantes de grado once adquirir habilidades.

Conforme a los resultados obtenidos a través de la aplicación de instrumentos las encuestas aplicadas a los estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael, se concluye que:

Los teléfonos inteligentes o Smartphone son los dispositivos móviles más populares entre los estudiantes de grado once en el Gimnasio Campestre San Rafael, frente a las phablet o a la Tablet. Los estudios de investigación demuestran que es importante tener como prioridad la utilización de un dispositivo móvil como herramienta de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es un dispositivo que está con el estudiante un gran porcentaje del día.

En este proceso educativo es utilizada una APP aplicación móvil que apoya y promueve el aprendizaje en cualquier lugar y momento es decir aprendizaje ubicuo por medio del a tecnología ubicua.

Por otro lado, el desarrollo de aplicaciones móviles para la educación son recursos de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se evidencia también que se pueden obtener soluciones tecnológicas educativas móviles con la característica que el contenido (lecturas de apoyo en formato pdf y doc (documentos desarrollados en Microsoft Word), video tutoriales relacionados con la temática, link a páginas y sitios web confiables buscadas por el docente) en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Por otro lado, se evidenció según la aplicación de instrumentos, que el sistema operativo más utilizado en los dispositivos móviles de los estudiantes es Android, considerando que es un sistema operativo inicialmente pensado para teléfonos móviles el cual proporciona todas las interfaces necesarias para desarrollar aplicaciones que accedan a las funciones del teléfono (cómo el GPS, la cámara, el teclado, los sensores, las llamadas, la agenda, entre otras.) de una forma muy sencilla en un lenguaje de programación muy conocido cómo es Java. Es también un sistema operativo flexible, amigable que permite la instalación y manejo de la aplicación móvil APP dada por el docente, donde el estudiante puede disfrutar de la APP en cualquier momento y sin ninguna restricción.

Los dispositivos móviles lo utilizan los estudiantes de grado once del Gimnasio Campestre San Rafael y los conectan a internet, ya sea utilizando un plan de datos pagados por el padre o acudiente o a través de WIFI que el colegio les suministra de manera gratuita.

Las aplicaciones que más utilizan son: redes sociales (Facebook, twitter, waze, WhatsApp, Instagram, YouTube, Snapchat, Musically, Spotify, entre otras), al igual que temas para cambiar apariencia al dispositivo móvil, música descargada a gusto propio y otras aplicaciones de interés personal como Memrise, Duolingo, Learn English, Sounds: Pronunciation, que son aplicaciones móviles para aprender inglés o mejorar el nivel actual, teniendo en cuenta que el Gimnasio Campestre San Rafael está orientado a la educación Bilingüe. Además, tienen ya alguna experiencia en la instalación de aplicaciones móviles.

Todo esto responde al deseo de querer apoyar en el proceso de enseñanza – aprendizaje y para las clases de tecnología e informática del Gimnasio Campestre San Rafael con la temática de bases de datos con la herramienta MySQL Worbench.

Discusión y conclusiones

Gracias a la aplicación móvil, los estudiantes pueden experimentar el conocimiento desde una perspectiva no tradicional utilizando la aplicación móvil. Se evidencia que con el paso del tiempo tienen disposición a comprender y profundizar indagando en nuevas fuentes de información por medio de la aplicación móvil. Adicionalmente, se presentarán las dificultades al estudio y recomendaciones para que posteriores trabajos relacionados puedan brindar respuestas cada vez más integrales.

Este estudio se enmarca en la línea de investigación diseño y desarrollo de recursos educativos digitales, la cual se focaliza en estudiar el diseño y desarrollo de recursos educativos para ser aprovechados en escenarios digitales.

En lo particular se diseñó, desarrolló, implementó y evaluó una aplicación móvil enfocada a la educación con un apoyo teórico y tecnológico con la misión de contribuir al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Con este trabajo de investigación se pretende motivar a docentes e investigadores en la puesta en marcha e implementación de aplicaciones móviles que sirvan para fortalecer la enseñanza en los estudiantes.

Uno de los objetivos de este trabajo de investigación fue apoyar al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes mediante la aplicación móvil, el apoyo del docente, de la aplicación, al igual que el apoyo entre estudiantes permiten construir el conocimiento.

Aretio (2017) establece que la ilusión de poder estar conectados siempre, sin importar tiempo ni espacio, ya no es una entelequia. La comunicación con todos y permanentemente, así como el acceso al inabarcable mundo de información que aloja Internet por lo que se confirma que el aprendizaje móvil es una posibilidad para que el estudiante tenga acceso a elementos de apoyo a su formación haciendo uso de una herramienta instalada en su dispositivo móvil. Por lo tanto, se evidencia que la estrategia didáctica así implementada, permitió llevar al estudiante a una mayor apropiación y aplicación de conceptos, haciéndolo responsable de su propio proceso de aprendizaje y ampliando su visión sobre este tipo de herramientas para el aprendizaje de la temática de bases de datos.

Se destaca principalmente en el trabajo de investigación el papel del estudiante en el desarrollo y utilización de la aplicación móvil. De manera positiva, se reflejó compromiso, responsabilidad, interés y apoyo para continuar con el proceso educativo,

así también se logró mayor colaboración y distribución de la información y conocimiento aplicando un aprendizaje autónomo, donde el docente incentivó el trabajo colaborativo, la creatividad, el sentido crítico y autocrítico y la lectura.

Sobre el modelo de aprendizaje móvil se puede decir que los resultados de la evaluación fueron satisfactorios, fue posible involucrar a los estudiantes en un modo de aprendizaje desconocido hasta el momento de su participación y se consiguió la utilización del dispositivo móvil más allá de su uso tradicional, además se alcanzó la apropiación del modelo de aprendizaje móvil por parte del estudiante.

En cuanto a la didáctica y pedagogía se logró una formación integral de los estudiantes ya que adquirieron los saberes teóricos y prácticos en la clase, se resaltan valores como responsabilidad y respeto, se incentivó el uso de las herramientas TIC y por tanto se facilitó su trabajo su presentación de resultados. Aguila (2017) indica que m-learning es una modalidad o ambiente de aprendizaje que se da a través de dispositivos que permiten una movilidad tanto de contenido como de personas.

Las dificultades que se presentaron fueron inicialmente lograr la atención de los estudiantes para realizar lecturas de archivos .pdf. Sin embargo, observaron los videos y URL con información específica del tema. Por otro lado, los estudiantes expresaron la necesidad de mayor retroalimentación en la clase por temas no entendidos en su trabajo con la aplicación.

Dentro de las recomendaciones se identifican como trabajos o proyectos futuros poder desarrollarla para otros sistemas operativos como IOS, ya que en estadística es el segundo sistema operativo más utilizado en el mundo después de Android. Se sugiere el desarrollo e implementación de APP de aprendizaje móvil en diversas experiencias educativas para expandir el área de aprendizaje. Es decir, utilizarlo en otras materias o áreas del conocimiento y validar sus resultados. De esta manera entre los docentes que la desarrollen e implementen se pueden compartir experiencias educativas y permitir compartir el conocimiento.

Referencias

- Aguila. (2017). Uso de la tableta digital en entornos universitarios de aprendizaje a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 255-271. doi: 10.5944/ried.20.2.17712
- Aretio, G. (24 de Junio de 2017). *aretio.hypotheses.org*. Recuperado de <https://aretio.hypotheses.org/2374>
- Camacho. (2016). Los dispositivos móviles en educación y su impacto en el aprendizaje. *SAMSUNG Smart School*. Recuperado de https://intef.es/blog/wp-content/uploads/sites/4/2016/09/2016_0912-Dispositivos-moviles-y-su-impacto-en-el-aprendizaje-Smart_School_rd.pdf
- Cantillo. (12 de Junio de 2012). *La Educación digital magazine*. Recueprado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- García. (1993). *Investigación descriptiva mediante encuestas*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.
- Hernández, F. B. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.

- MINTIC. (2018). Boletín trimestral de las TIC. *Boletín trimestral de las TIC*.
- Mosquera. (2017). M-Learning y smartphone en el aula de informática y tecnología de educación secundaria obligatoria. *UNIR Universidad Internacional de la Rioja*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5123>
- Ñaupas. (2014). *Metodología de la Investigación Cuantitativa -Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Bogotá: E. de la U, Ed.
- Otero. (05 de Abril de 2014). Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/educacion/los-dispositivos-moviles-no-se-aprovechan-en-el-aula>
- Róman. (2015). M-learning: El aprendizaje a través de la tecnología móvil, desde la perspectiva de la Educación Superior. *Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas – Red de Universidades Anáhuac*. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/forove/tematicas-2015/147-seminario-la-innovacion-en-la-educacion-superior/441-m-learning-el-aprendizaje-a-traves-de-la-tecnologia-movil-desde-la-perspectiva-de-los-alumnos-de-educacion-superior>
- Ryu, S. (2006). Reliability and Validity of the Mobile Phone. *Journal of usability Studies*, 2(1), 39-53. Recuperado de <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2835540&dl=ACM&coll=DL>
- Sabino. (2 de Octubre de 1992). *paginas.ufm.edu*. Recuperado de http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf

Fecha de recepción: 07/04/2018

Fecha de revisión: 29/05/2018

Fecha de aceptación: 18/06/2018