



escuela abierta

N° 20 | 2017

**Revista de Investigación Educativa
del Centro de Estudios Universitarios
Cardenal Spínola CEU**

Créditos

EA, Escuela Abierta 20 (2017)

Entidad Editora

Fundación San Pablo Andalucía CEU
Teléfono: 954488000 / Fax: 954488010
Correo: escuelaabierta@ceuandalucia.es
URL: <http://www.ceuandalucia.es/escuela-abierta/#tab-2-1>
ISSN: 1138-6908 / e-ISSN: 2603-588X / D.L.: SE-341-98

Dirección

Dr. José Eduardo Vilchez López

Secretario

Dr. Francisco Pérez Fernández

Consejo Editorial

Dra. Ana Durán Ferreras, CEU Cardenal Spínola
Dra. Beatriz Hóster Cabo, CEU Cardenal Spínola
Dr. Francisco Pérez Fernández, CEU Cardenal Spínola
Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado, CEU Ediciones
Dr. Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez, CEU Cardenal Spínola
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos, Universidad de Huelva
Dra. Encarnación Sánchez Lissen, Universidad de Sevilla
Dra. M^a Carmen Sánchez Sánchez, CEU Cardenal Spínola
Dr. José Eduardo Vilchez López, CEU Cardenal Spínola

Consejo científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva
Dr. Antonio Aguilera Jiménez, Universidad de Sevilla
Dra. Carmen Azaustre Serrano, Cátedra Josefa Segovia
Dr. César Casimiro Elena, Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia
D. Víctor Javier Barrera Castarnado, CEU Cardenal Spínola
Dra. Encarnación Chica Merino, E.U. de Magisterio Virgen de Europa, (adscrita a la Universidad de Cádiz)
Dra. Ewa Domagala-Zyk, Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II
D. Diego Espinosa Jiménez., CES Cardenal Spínola CEU
Dra. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Universidad de Sevilla
Dr. Alejandro Gómez Camacho, Universidad de Sevilla
Dr. José Antonio González Montero, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad Pablo de Olavide
Dr. Juan Holgado Barroso, CEU Cardenal Spínola.
Dr. Higinio Marín Pedreño, Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia
Dr. Manuel José Martín Polvillo, Profesor IES de Sevilla e Investigador
Dr. Antonio Mendoza Fillola, Universidad de Barcelona
Dra. Ana María Montero Pedrera, Universidad de Sevilla
Dr. Antonio Montero Alcaide, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad de Sevilla
Dra. María Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva
D. Antonio Ruiz y Martín, Inspección Educativa de Sevilla
Dr. Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas

Presentación

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ

Dirección de EA, Escuela Abierta

Este número 20 de *EA, Escuela Abierta* es especial en muchos sentidos. En primer lugar porque el lector que acceda a él lo hará exclusivamente desde una pantalla o, si lo desea, en autoimpresión. Como ya indicamos en números anteriores, a partir del 20 la publicación continuará exclusivamente en su versión electrónica, iniciando una serie de mejoras que se irán incorporando progresivamente. La gestión de la revista se desarrollará a través del software OJS (*Open Journal System*). Se ha revisado completamente la maquetación, actualizando el estilo e introduciendo el color, además de en epígrafes, en figuras, fotografías o gráficos. También existirá la posibilidad de publicación de material complementario a los artículos en documento aparte (datos, gráficos, anexos, material audiovisual...). Además los artículos de este número y progresivamente el histórico de la revista dispondrán del correspondiente código DOI (*Digital Object Identifier*) que los identificará en la red independientemente del sitio-web o repositorio en el que puedan estar alojados. Esperamos que estos cambios, juntos con otros futuros que permite la tecnología digital nos ayuden a mejorar el servicio que prestamos a nuestros lectores y autores. También hemos actualizado las estructuras de la revista, renovando los Consejos Editorial y Científico para cumplir las orientaciones de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y Tecnología) para las publicaciones científicas.

En cuanto al contenido, este número comienza con sendas investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje cultural en la etapa de Infantil usando las TIC y sobre los factores que influyen en la inteligencia emocional percibida en los futuros docentes. Continúa con un artículo que reflexiona sobre la prevención del acoso escolar mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. La siguiente aportación presenta el desarrollo de las capacidades emprendedoras en estudiantes universitarios a través de un espacio no formal de aprendizaje. En el quinto artículo se analizan las principales leyes educativas españolas de las últimas décadas para revisar la evolución de la educación para el consumo. La sección Estudios concluye con una investigación sobre la influencia de la cultura organizacional en los problemas de conducta en un centro escolar de Costa Rica. Finalmente, en la sección Experiencias se presenta un trabajo por proyectos con estudiantes del Grado de Derecho para analizar la implantación de la administración electrónica.

Al alcanzar una cifra tan significativa como 20 números publicados y por tanto casi 20 años de historia, es justo tener unas palabras de agradecimiento para todos los que lo han hecho posible. En primer lugar al Centro Cardenal Spínola CEU, titular de la revista y a la Fundación San Pablo Andalucía CEU como entidad editora. A los anteriores directores José María Estudillo y Carmen Azaustre, así como a todas las personas que han formado parte de los Consejos de Dirección o Editorial, secretaría, distribución o diseño de portadas. Por supuesto a los integrantes del Consejo Científico externo, sin cuyo trabajo desinteresado en labores de evaluación o asesoramiento no podría mantenerse una revista de este tipo. Y sobre todo a los autores, que nos

han confiado la difusión de su conocimiento generado mediante trabajos relacionados con múltiples temáticas del ámbito educativo. En todos estos años EA, Escuela Abierta ha contado con la colaboración de más de 220 autores, publicando 203 trabajos que actualmente han alcanzado una media de 2,6 citas por artículo según Google Académico. Esperamos seguir mejorando estas cifras, y como se menciona en la Política Editorial ser una revista de investigación en acceso abierto que difunda investigaciones, revisiones y experiencias a la comunidad académica y educativa nacional e internacional.

Evaluación de una propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje cultural y artístico a través de las TIC en Educación Infantil

Evaluation of an educational proposal for the development of cultural and artistic language through ICT in childhood education

DAVID LÓPEZ-RUIZ

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica / Universidad de Murcia

MARÍA SÁNCHEZ-SÁNCHEZ

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica / Universidad de Murcia

Recibido: 02/06/2016

Aceptado: 09/06/2017

RESUMEN

Este estudio parte de la importancia que tiene el desarrollo de la competencia cultural y artística en las primeras etapas educativas del niño. Los objetivos se han focalizado en la realización de una evaluación para medir la satisfacción de 44 familias de alumnado de Educación Infantil tras la implementación de un programa con TIC, tanto en el aula como en los hogares. El principal instrumento de recogida de datos ha sido una escala de satisfacción tipo Likert, a partir de la cual, se ha realizado un análisis cuantitativo. Dicha escala contenía dos apartados, uno referente a la satisfacción por parte de las familias con la propuesta y una segunda parte relacionada con la adecuación de los recursos y la metodología empleada. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la potencialidad de las TIC para facilitar la colaboración y participación de las familias en el contexto escolar, como vehículo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje cultural y artístico.

PALABRAS CLAVES

Educación infantil;
Competencia cultural y artística;
Tecnologías de la Información y la comunicación;
Familia;
Proyectos de innovación

ABSTRACT

This study starts from the importance of the development of cultural and artistic competition in the early stages of child education. The aims have focused on conducting an assessment to measure satisfaction of 44 families of Early Childhood Education students after the implementation of a program through ICT, both in the classroom and at home. The instrument used was a Likert scale of satisfaction, from which was made a quantitative analysis using descriptive statistics. The scale contains two sections, the first one concerns the satisfaction of families with the program and the second part focuses on the adequacy of resources and methodology. The results reveal the importance of the family collaboration, facilitated through ICT, in the school context as a vehicle to improve the teaching and learning process of cultural and artistic language.

KEYWORDS

Childhood Education,
Cultural and Artistic
Competence, Information and
Communication Technology,
Family, Educational Innovation.

Para citar este artículo: López-Ruiz, D. y Sánchez-Sánchez, M. (2017). Evaluación de una propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje cultural y artístico a través de las TIC en Educación Infantil. *EA, Escuela Abierta*, 20, 3-21. doi:10.29257/EA20.2017.02



1. INTRODUCCIÓN

Los contextos sociales, culturales y digitales en los que actualmente se desenvuelven los jóvenes están muy por encima que los existentes pocos años atrás. Hoy día la cultura digital es inherente a la persona. Tanto es así, que como bien afirma Bartolomé (1999, p. 138): “Dejar de lado los videojuegos hoy es volver a construir una escuela totalmente alejada de la realidad de sus alumnos”. Hoy en día, los niños controlan las nuevas tecnologías desde edades muy tempranas, esto supone una oportunidad para diseñar nuevas actividades y recursos didácticos basados en este soporte.

Actualmente, se distinguen multitud de movimientos tecnológicos a nuestro alrededor, entre las que se encuentran las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Este cambio en la sociedad, también se está incorporando a la escuela, proporcionando nuevas posibilidades en la educación. Para concretar ese amplio concepto que llamamos nuevas tecnologías de la información y comunicación, puesto que existen múltiples definiciones, se entenderán siguiendo a Cabero, Salinas, Duarte y Domingo (2000, p. 16) como:

Una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual o televisión por satélite. Estas nuevas tecnologías giran de manera interactiva en torno a las telecomunicaciones, la informática y los audiovisuales y su hibridación como son los multimedia.

En relación a las ventajas de estos medios, los siguientes autores Caridad y Moscoso (1991), Chen (1994), Duarte (1998), Gallego y Alonso (1997), Gayeski (1992b), Gutiérrez (1997) e Insa y Morata (1998), citados por Cabero *et al.* (2000, p. 145) aportan ventajas sobre el uso de los multimedia en educación. En la Tabla 1 se han recogido aquellas que presentan un mayor interés para la Educación Infantil.

Estas ventajas, afirma Cabero *et al.* (2000, p. 149), estarían fundamentadas en multimedia modelo, por tanto, las posibilidades de estos recursos derivarían, al menos, por cuatro grandes factores: “la formación de profesorado (tanto en su manejo técnico instrumental como didáctico), las estructuras organizativas en las que se inserten, el tipo de alumno que demandan y cuestiones referidas al diseño y producción del propio medio”.

Continuando con las ventajas de las TIC, Area (2010, p. 91) ha afirmado que “el factor fundamental para mantener la motivación hacia el aprendizaje depende no tanto del tiempo de uso de las TIC, sino de la calidad y naturaleza de las actividades de aprendizaje que se desarrollan con las mismas”.

Estos aspectos se han tenido en cuenta a la hora de diseñar las actividades y se han aplicado durante su puesta en práctica, buscando la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar las ventajas que presentan estos recursos.

La importancia de la tecnología viene también recogida en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el que en el área Lenguajes: Comunicación y representación, se presenta un bloque destinado a: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

Por todo ello, las actividades se han diseñado con soporte TIC, lográndose recursos multimedia a través de los cuales se pretende un doble objetivo: favorecer que los alumnos consigan los objetivos específicos establecidos de forma atractiva, a la vez que se les acerca al uso de los instrumentos tecnológicos y el lenguaje audiovisual. Siendo, por tanto, las TIC, un canal y un objeto de conocimiento.

Tabla 1.

Ventajas del uso de multimedias interactivos en educación (Fuente: Modelo adaptado de Cabero et al. 2000).

- | | |
|---|---|
| ■ Adaptación al ritmo individual de usuario. | ■ Aumento de la motivación. |
| ■ Fomento de la variabilidad metodológica. | ■ Incremento de la comprensión y retención de la información. |
| ■ Adaptación a la diversidad. | ■ Mejora del aprendizaje. |
| ■ Favorecer la participación y la actividad. | ■ Favorece el aprendizaje interactivo. |
| ■ Alto grado de interacción usuario-máquina. | ■ Reduce el tiempo de aprendizaje. |
| ■ Facilitar el feedback constante. | ■ Secuenciación de las tareas de aprendizaje. |
| ■ Facilita el tratamiento y presentación de la información. | ■ Sentido lúdico. |
| ■ Permite el acceso a realidades complejas, abstractas y/o distantes. | ■ Etc. |

En concreto, las actividades constan de un microrrelato audiovisual diseñado con Windows Movie Makery, una aplicación interactiva multimedia creada con la herramienta Neobook. Además, se ha utilizado, la aplicación Audacity para la grabación y edición de los sonidos.

En cuanto a los contenidos que se van a desarrollar con estas actividades, por un lado, se pretende un desarrollo del lenguaje cultural y artístico. Según Dombey (2004) el juego es importante en el aprendizaje del lenguaje y la alfabetización de los niños porque:

Muchos niños encuentran más representaciones del mundo a través del ordenador que a través de otros medios más convencionales. Los datos demuestran que esta experiencia precoz de la alfabetización digital, donde las palabras y las imágenes se mezclan, no solo mejora su conocimiento convencional de la alfabetización, sino que también lo transforma. (Dombey, 2004, p. 128).

El Decreto 254/2008, incluye, entre sus objetivos de etapa, el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes. En el área: Lenguajes: Comunicación y representación, se incluye también, la importancia de iniciar en el lenguaje artístico, de forma que se favorezca el desarrollo de habilidades, la sensibilidad estética y la creatividad.

2. CURRÍCULO EDUCATIVO, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA POPULAR

En base a estas premisas, se plantea la propuesta de realizar actividades destinadas a trabajar contenidos relacionados con el lenguaje visual, a través de las TIC, de manera que se estimule y fomente el aprendizaje activo y lúdico, es decir, aquel en el cual el propio alumno es el protagonista de su aprendizaje, estando éste basado en el juego. Como indica el Decreto 254/2008: “Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades

y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima e integración social” (p. 24961).

Sin embargo, las actividades planteadas abarcan conocimientos relacionados con otras áreas, buscando un enfoque interdisciplinar y globalizador, tal como indica el Decreto 254/2008:

Los aprendizajes se presentan en tres áreas diferenciadas de las que se describen sus objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación; no obstante, buena parte de los contenidos de cada área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación, dado el carácter globalizador de la etapa. (p. 24960).

De esta forma, se ha pretendido abordar los contenidos por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños. Estas actividades, por consiguiente, se basan en un eje común, el cual parte de las Ciencias Sociales, relacionando de esta forma las áreas: Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación del Decreto 254/2008, dando significado a los aprendizajes abordados.

Con esta propuesta se pretende mostrar, cómo a través de las Ciencias Sociales y la Educación Artística, se puede crear un eje común, que parta del contexto sociocultural cercano al alumno para contextualizar los contenidos, dotándolos así de interés. De ahí la aportación que hace Aranda (2010) cuando expone que:

Las celebraciones que tienen lugar a lo largo del año con múltiples motivos son adoptadas frecuentemente como recursos funcionales para organizar actividades en las aulas de Educación Infantil. Se trata de recursos con un enorme interés, pues la gama de celebraciones posibles permite ampliar considerablemente el entorno de referencia hasta el ámbito mundial, sin perder por ello el interés para los niños en edad infantil (Aranda 2010, p. 225).

Puesto que uno de los objetivos de etapa del Decreto 254/2008 incluye que los alumnos se interesen por “*algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia*” (p. 24961), el eje común que unifica las actividades, parte del estudio del patrimonio cultural y consiste en el conocimiento de las fiestas de la Región de Murcia, concretamente, el Bando de la Huerta. Esta es una fiesta declarada de Interés Turístico Internacional desde el año 2012 por la Secretaría de Estado de Turismo. Se trata de la fiesta por antonomasia de la Región, que tiene lugar el primer martes después de Semana Santa. Su importancia radica en que se representa la vida tradicional de la huerta en Murcia, sus costumbres, tradiciones, vestimenta, gastronomía, música, etc.

Trigueros, Arias, Miralles, Molina y Rodríguez (2013, p. 128), han propuesto como posibles recursos didácticos el Bando de la Huerta, puesto que: “sirve para representar la cultura popular en la huerta”.

Los alumnos de la Región conocen en mayor o menor medida este acontecimiento cultural y en el caso de los alumnos provenientes de otros países, supone un acercamiento a su entorno, favoreciendo la participación e integración de los mismos. De esta fiesta, ante todo, destaca la vestimenta que los murcianos lucen ese día y los alimentos que se toman, por ello, las actividades giran en torno al vocabulario e imágenes del traje de huertana y huertano, así como al relacionado con alimentos típicos de la huerta.

Por otro lado, aunque las actividades se centran en estos aspectos de la festividad, esta propuesta se enmarca dentro de un proyecto relacionado con la historia y costumbres de la región, por lo que se desarrollan otros contenidos relacionados con la ciudad, como su historia y entorno natural. Igualmente, da pie a investigar sobre otras fiestas en distintos lugares del país o el mundo, de manera que proporciona un punto de partida que podría derivar en múltiples posibilidades educativas. Visto de esta forma, lo que se pretende no es solo que el alumnado conozca el traje o los alimentos típicos de la región, sino que esta iniciativa sirva como punto de partida para que descubran y comprendan parte de su historia y costumbres.

3. ESTUDIOS VINCULADOS

Encontramos pocas investigaciones sobre el uso de las TIC en Educación Infantil, y estas, se centran principalmente en análisis de aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje (Cascales, 2015). En cambio, es amplia la oferta en recursos y materiales que se pueden encontrar en el mercado y la red. Diferentes investigaciones (Aguilar y Leiva, 2012; Marcià, 2016) muestran que las experiencias vinculadas a las TIC que incluyen a las familias, suelen ser con el objetivo de abrir nuevos canales de información o comunicación: webs de centro, blogs, correo electrónico o redes sociales. Concretamente, un estudio sobre la implementación de la realidad aumentada en Educación Infantil (Cascales, 2015), muestra la satisfacción de las familias ante el uso de esta tecnología por parte de sus hijos, destacando el fomento de la creatividad, de aprendizajes funcionales y la posibilidad de compartir los conocimientos en el hogar.

Por otro lado, referente al lenguaje cultural y artístico, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en su conferencia mundial sobre Educación Artística celebrada en 2006, ya resaltó la necesidad de fomentar la creatividad y la conciencia cultural necesarias para vivir en esta sociedad. Todo ello, a través de una educación de calidad que, mediante la educación artística fomente “las visiones y perspectivas, la creatividad y la iniciativa, y las capacidades de reflexión crítica y trabajo” (UNESCO, 2006, p. 11).

Aunque la educación artística sigue sin tener el protagonismo de otras disciplinas, en los últimos años, ha aumentado el número de estudios vinculados al lenguaje artístico y visual en infantil, demostrando su eficacia como herramienta para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado por ejemplo, a la resolución de problemas (Benítez, 2014) o a la educación emocional (Casabó y García, 2012). Encontramos también el proyecto METaEduArte, creado con el objetivo de ofrecer una educación artística alejada de la concepción de “manualidades” y vinculada a las TIC.

Estas publicaciones muestran un aumento del interés por el arte, el cual presenta las características necesarias para contribuir a la mejora de la calidad educativa con un aprendizaje de y a través del mismo.

4. ASPECTOS DEL DISEÑO TECNOLÓGICO

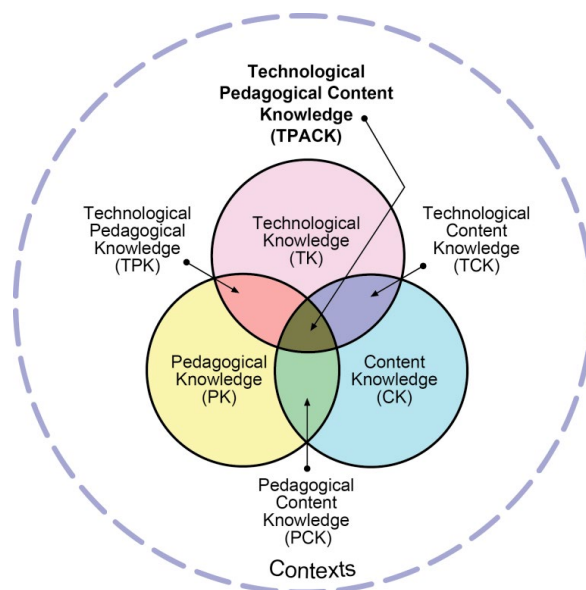
Para el diseño de las actividades con soporte TIC, se ha tenido en cuenta el modelo de conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar TPACK (Mishra y Koehler, 2006). Su objetivo es integrar los tres tipos de conocimiento que debe tener un profesor: disciplinar (CK), pedagógico (PK) y tecnológico (TK), para llegar a este conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (TPACK), el cual integra de forma coherente la tecnología en la enseñanza a partir de las actividades basadas en el currículum teniendo en cuenta la influencia del contexto. Estos conocimientos, dan lugar a cuatro interrelaciones (ver Figura 1):

Disciplinar - tecnológico (TCK): Es el conocimiento que proviene de una integración de los conocimientos tradicionales y tecnológicos. Implica conocer las tecnologías que son relevantes para un dominio en particular y cómo utilizar esas tecnologías.

Disciplinar - pedagógico (PCK): Es una manera de describir lo que los profesores saben acerca de la enseñanza en un área en particular. Un tipo de conocimiento de los profesores.

Figura 1.

Modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) (Fuente: <http://www.tpack.org/>).



Pedagógico - tecnológico (TPK): Es el conocimiento de cómo las tecnologías se pueden utilizar en la enseñanza.

Disciplinar - tecnológico - pedagógico (TPACK): Es el conocimiento de cómo utilizar la tecnología para el apoyo específico, métodos pedagógicos de contenido y las estrategias.

5. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es realizar una evaluación dirigida a las familias del alumnado, relativa a la experiencia implementada tanto en el aula, como en los hogares.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Averiguar el grado de satisfacción de las familias sobre la propuesta de intervención desarrollada sobre la cultura popular, a través de las TIC.
2. Analizar el nivel de satisfacción de las familias en relación a los recursos y metodologías utilizados, para posibilitar la generalización de los aprendizajes.

6. ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA IMPLEMENTADA

Con esta propuesta, desarrollada en un centro público de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se trabajan distintos aspectos del lenguaje como es el léxico semántico, basado en el enriquecimiento del vocabulario, la denominación de objetos y acciones, la asociación y clasificación y el razonamiento verbal. De esta forma, el alumnado adquiere nuevo vocabulario relacionado con el eje central de las actividades (la festividad del Bando de la Huerta), dotándolo de significado, con ayuda de las imágenes. De forma transversal, se refuerzan contenidos del esquema corporal, relacionándolos con las prendas del traje regional para favorecer su comprensión, por ejemplo: esparteñas y pies, calcetas y piernas.

En este proceso, juegan un papel importante el uso de dibujos y fotografías para facilitar la comprensión del nuevo vocabulario. Se incluye de esta forma, el lenguaje icónico como vía de acceso a los conocimientos lingüísticos. Para favorecer el desarrollo del lenguaje, los alumnos pueden observar la imagen y la palabra escrita, a la vez que la escuchan, de esta forma se facilita la identificación y comprensión de la palabra, y por otro lado, las actividades resultan altamente atractivas.

6.1. Actividad 1: Microrrelato audiovisual

“¿QUÉ CELEBRAMOS EN MURCIA EN PRIMAVERA?”

La primera actividad se compuso de un microrrelato audiovisual, realizado con Windows Media Maker y Audacity. Con él se introdujo a los alumnos en el conocimiento de su patrimonio cultural y costumbres a través de una de las fiestas más importantes de la Región de Murcia: el Bando de la Huerta y del estudio de su traje típico regional. Esta primera actividad estuvo orientada a fomentar la motivación del alumnado.

Consiste en un vídeo en el que se explican de forma elemental aspectos culturales que representa la festividad del Bando de la Huerta (se celebra en primavera, se comen alimentos típicos de la huerta y se realiza un desfile de carrozas). A continuación, se describe, por partes, el traje regional de huertano y huertana, asociando cada prenda al esquema corporal y mostrando su nombre escrito en mayúscula. El vídeo incluye fotografías de distintos momentos de la fiesta (personas vestidas con el traje regional, alimentos y desfile) y dibujos del traje realizados por los propios niños con el fin de que contribuyan, a través de la auto-producción artística, a dar significado al nuevo lenguaje.

Los contenidos y objetivos didácticos de esta actividad quedan recogidos en la Tabla 2.

Desarrollo de la actividad

En primer lugar, se inició un diálogo con el alumnado sobre el tema tratado, generando expectación. Se realizaron preguntas del tipo: “¿Conocéis alguna fiesta de Murcia? ¿Sabéis que se celebra en Murcia en Primavera? ¿Sabéis lo que es el Bando de la Huerta?”. A continuación, se reprodujo el microrrelato en la pizarra digital. Posteriormente, se realizaron preguntas sobre el mismo, del tipo: “¿Conocéis esta fiesta? ¿Conocéis el traje de huertano/a? ¿Habéis visto el desfile de carrozas?”. Se fomentó la participación de los alumnos, permitiéndoles realizar preguntas y otros comentarios sobre el tema. Se promovió que fueran los propios alumnos los que prepararan la actividad, acercándolos al conocimiento del uso de las TIC.

Tabla 2.

Contenidos y objetivos didácticos de la actividad 1 (Fuente: Elaboración propia).

CONTENIDOS	OBJETIVOS
Descubrimiento del patrimonio cultural de la región, partiendo de la festividad del Bando de la Huerta. (Área 2)	1. Descubrir el patrimonio cultural de la región, partiendo de una de las principales manifestaciones culturales de la Región de Murcia: el Bando de la Huerta, mediante el visionado de un microrrelato audiovisual. (Área 2)
Las prendas del traje regional (huertano: calcetas, camisa, zaragüelles, fajín, chaleco y esparteñas; huertana: calcetas, camisa, enaguas, refajo, delantal, mantón y esparteñas). (Áreas 2 y 3)	2. Conocer las prendas del traje regional (huertano: calcetas, camisa, zaragüelles, fajín, chaleco y esparteñas; huertana: calcetas, camisa, enaguas, refajo, delantal, mantón y esparteñas). (Áreas 2 y 3)
Escucha activa de presentaciones audiovisuales. (Área 3)	3. Escuchar de forma activa una presentación audiovisual. (Área 3)
Iniciación en el uso de las TIC. (Área 3)	4. Iniciarse en el uso de las TIC, siendo capaz de seguir las pautas establecidas. (Área 3)
CONTENIDOS TRANSVERSALES	OBJETIVOS TRANSVERSALES
El esquema corporal. (Área 1)	1. Diferenciar los elementos del esquema corporal, relacionándolos con las prendas de ropa. (Área 1)

Agrupación

Esta actividad se realizó en gran grupo, en la zona de asamblea, dispuestos de forma que visualizaran la reproducción sin obstáculos.

Duración

El microrrelato tiene una duración de 3 minutos aproximadamente, incluyendo los diálogos anteriores y posteriores al mismo, la duración de esta actividad osciló entre 25 y 30 minutos.

Materiales

El microrrelato y un ordenador, una pantalla con reproductor de CD o una pizarra digital.

Conocimientos previos

Los alumnos deben tener unos conocimientos básicos del esquema corporal para que se favorezca la comprensión del nuevo vocabulario.

Atención a la diversidad

Esta actividad requiere la participación del alumnado en los diálogos y la atención activa durante la visualización del vídeo. Por ello, se apoyaron las intervenciones de aquellos que por timidez o dificultades con el lenguaje participaban en menor medida, realizando preguntas más directas, cerradas y claras, fomentando un ambiente de confianza en el que se sintieran cómodos.

Evaluación

La evaluación se llevó a cabo a partir de la observación directa y sistemática y mediante las respuestas de los alumnos a las preguntas realizadas tras el visionado, a través de la siguiente rúbrica (Tabla 3):

Tabla 3.

Rúbrica de evaluación de la actividad 1 (Fuente: elaboración propia).

CRITERIOS DIDÁCTICOS:	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
Descubre el patrimonio cultural de la región, mediante el visionado de un microrrelato audiovisual. (Área 2)	(Es capaz de nombrar 2 características sobre el patrimonio, visionadas en el microrrelato)	(Es capaz de nombrar 1 característica sobre el patrimonio)	(No es capaz de nombrar ninguna característica)
Conoce las prendas del traje regional. (Áreas 2 y 3)	(Nombra al menos 5 prendas)	(Nombra menos de 5 prendas)	(No nombra ninguna prenda)
Escucha de forma activa una presentación audiovisual (Área 3)	(Mantiene la atención)	(Se distrae en ocasiones)	(No mantiene la atención, distrayéndose continuamente)
Se inicia el uso de las TIC, siendo capaz de seguir las pautas establecidas. (Área 3)	(Sigue las pautas correctamente)	(Presenta algunas dificultades)	(No es capaz de seguir las pautas)
CRITERIOS DIDÁCTICOS TRANSVERSALES (ÁREA 1)			
Diferencia los elementos del esquema corporal, relacionándolos con las prendas de ropa.	(Relaciona todas o casi todas las prendas con el esquema corporal)	(Relaciona solo algunas)	(No relaciona ninguna)

6.2. Actividad 2: Juego multimedia

“VÍSTEME”

La segunda actividad se diseñó con la aplicación Neobook y Audacity y estuvo dirigida al desarrollo y conocimiento más específico de dicha fiesta, incorporando aspectos como el traje típico regional y vocabulario específico relacionado con los alimentos típicos de Murcia (frutas y verduras).

Aunque se describe como una actividad, consiste en dos juegos de estructura similar pero diferenciados por su propio contenido, el traje regional de huertano y de huertana. Están orientados al desarrollo visual y la adquisición de nuevo vocabulario a través de la palabra escrita. Al inicio de cada juego, aparece el dibujo de un niño o niña en ropa interior, según sea el juego del huertano o huertana y progresivamente los distintos elementos de las prendas de vestir. Aparecen también, los dibujos de una puerta y una flor para salir del juego o continuar, respectivamente. Consta de tantas pantallas como elementos tiene cada traje. Los alumnos tuvieron que arrastrar con el cursor el dibujo de la ropa hasta el lugar correcto del dibujo del niño/a. Al comenzar el juego, se escucha la consigna: “¿Me ayudas a vestirme? Arrastra la ropa hasta el lugar correcto”. Además, al hacer click sobre la prenda se escucha su nombre. Al pasar a la siguiente pantalla, el dibujo del niño/a ya presenta la parte del traje que se ha colocado en la anterior, de forma que, al finalizar, el huertano/a está completamente vestido. Para su realización se han utilizado los mismos dibujos que para el microrrelato.

Los contenidos y objetivos didácticos, así como los contenidos y objetivos transversales de esta actividad quedan recogidos en la Tabla 4:

Desarrollo de la actividad

Se dispuso a los alumnos en semicírculo de forma que todos observaban la pantalla. Se inició un diálogo para explicar en qué consistía el juego. A continuación, de uno en uno salieron a la PDI para arrastrar la parte del traje hasta su lugar correcto. El resto esperaba su turno trabajando de esta forma el respeto por los turnos y la espera. El propio juego indicaba las consignas a seguir y se reforzaron aquellas que eran necesarias. Si un alumno se equivocaba, podía volver a intentarlo o pedir ayuda a un compañero, favoreciendo así el compañerismo. Durante el desarrollo de la actividad, se proporcionó información sobre las características de las distintas prendas, se comparó con las actuales, se repitieron sus nombres y se fomentó el diálogo, partiendo de las cuestiones que resultaban de interés a los alumnos. Por último, se realizó una puesta en común en la que se recapituló sobre los contenidos trabajados, y se observaron los progresos a partir de preguntas relacionadas con el vocabulario, del tipo: “¿Qué se pone en los pies? ¿Cómo se llama lo que parecen pantalones? ¿Llevan calcetines?”.

Agrupación

Esta actividad se realizó en gran grupo en la zona de asamblea (donde se encuentra la pizarra digital). Igualmente, se puede realizar en pequeños grupos, trabajando por rincones mientras el resto de los alumnos realizan otra actividad. Sin embargo, al trabajar en gran grupo, se pueden trabajar contenidos actitudinales relacionados con el respeto, la espera y el trabajo en grupo, pues el conseguir finalizar la actividad (vestir al huertano/a), dependerá de todos. Se trata de un trabajo cooperativo en el que se avanza paso a paso y es necesario lo que realiza el compañero para que el siguiente pueda continuar.

Tabla 4.

Contenidos y objetivos didácticos y contenidos y objetivos transversales de la actividad 2 (Fuente: elaboración propia).

CONTENIDOS	OBJETIVOS
Adquisición de nuevo vocabulario (huertano: calcetas, camisa, zaragüelles, fajín, chaleco y esparteñas; huertana: calcetas, camisa, enaguas refajo, delantal, mantón y esparteñas). (Área 3)	Adquirir nuevo vocabulario (huertano: calcetas, camisa, zaragüelles, fajín, chaleco y esparteñas; huertana: calcetas, camisa, enaguas, refajo, delantal, mantón y esparteñas), a través de un juego multimedia. (Área 3)
Aproximación a la historia de la Región a través del conocimiento del traje típico. (Área 2)	Relacionar las prendas del traje regional, con algunas características históricas de la ciudad (agricultura, seda, artesanía). (Área 2)
Iniciación en el uso de las TIC. (Área 3)	Iniciarse en el uso de las TIC, siendo capaz de seguir las pautas establecidas. (Área 3)
CONTENIDOS TRANSVERSALES	OBJETIVOS TRANSVERSALES
Petición y aceptación de ayuda. (Área 1)	Pedir y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
Desarrollo de la motricidad fina. (Área 1)	Desarrollar la motricidad fina, a través del trabajo con la PDI.
El esquema corporal. (Área 1)	Diferenciar los elementos del esquema corporal, relacionándolos con las prendas de ropa.

Duración

Para favorecer la participación de todos los alumnos, estos dos juegos se realizan conjuntamente. Incluyendo la introducción y puesta en común final, su duración osciló entre 30 y 35 minutos.

Materiales

El juego multimedia y una pizarra digital interactiva.

Conocimientos previos

Los alumnos deben tener conocimientos previos básicos sobre el traje de huertano y huertana. Adquiridos, por ejemplo, en la actividad del microrrelato. Asimismo, requieren un control de la motricidad fina para poder realizar el “arrastre” en la pizarra digital.

Tabla 5.

Rúbrica de evaluación de la actividad 2 (Fuente: Elaboración propia)..

Criterios didácticos	Conseguido	En proceso	No conseguido
Adquiere nuevo vocabulario (huertano: calcetas, camisa, zaragüelles, fajín, chaleco y esparteñas; huertana: calcetas, camisa, enaguas, refajo, delantal, mantón y esparteñas), a través de un juego multimedia. (Área 3)	(Nombra entre 15 y 10 palabras)	(Nombra entre 10 y 5 palabras)	(No es capaz de nombrar ninguna palabra)
Relaciona las prendas del traje regional, con algunas características históricas de la ciudad: (agricultura, seda, artesanía). (Área 2)	(Relaciona el traje típico con la historia de la región)	(Relaciona algunas características históricas)	(No establece la relación entre el traje típico y la historia de la región)
Se inicia el uso de las TIC, siendo capaz de seguir las pautas establecidas. (Área 3)	(Sigue las pautas correctamente)	(Presenta algunas dificultades)	(No es capaz de seguir las pautas)
CRITERIOS DIDÁCTICOS TRANSVERSALES (ÁREA 1)			
Pide y ofrece ayuda cuando es necesario.	(Pide y ofrece ayuda ajustada)	(Pide u ofrece ayuda ajustada, en ocasiones)	(No pide u ofrece ayuda, siendo necesitada o requerida)
Desarrolla la motricidad fina, a través del trabajo con la PDI.	(Realiza las tareas motrices correctamente)	(Muestra dificultades)	(No es capaz de realizar las tareas motrices)
Diferencia los elementos del esquema corporal, relacionándolos con las prendas de ropa.	(Relaciona todas o casi todas las prendas con el esquema corporal)	(Relaciona solo algunas)	(No relaciona ninguna)

Atención a la diversidad

Puesto que los alumnos pueden no presentar un control de la motricidad fina preciso para arrastrar el elemento hasta su lugar exacto, la aplicación está diseñada de forma que, si lo “sueltan” cerca del lugar correcto, éste se coloca de forma automática en el mismo. De esta forma, se facilita y dinamiza el juego, no frustrando al alumno que ha adquirido el aprendizaje, pero tiene una menor precisión motriz. Para los alumnos que presentaron mayores capacidades, se les ampliaron los contenidos proporcionándoles información sobre otros aspectos culturales de interés relacionados con esta festividad, teniendo en cuenta sus propias inquietudes sobre el tema.

Evaluación

La evaluación se llevó a cabo a partir de la observación directa y sistemática y mediante las respuestas de los alumnos a las preguntas realizadas tras el juego, a través de la siguiente rúbrica (Tabla 5):

7. COOPERACIÓN E INTERVENCIÓN FAMILIAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El juego multimedia fue facilitado a las familias para su uso en el hogar, con el fin de implicarlas en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, de forma lúdica. El hogar es el primer contexto en el que los niños inician su educación. Actualmente, debido a distintos motivos entre los que destacan que, cada vez más, ambas figuras parentales trabajan fuera de casa, se están delegando las responsabilidades educativas a la escuela. Una mayor implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos favorecerá una mejora de la relación familia-escuela, lo que conlleva una continuidad y evolución de los aprendizajes, así como una forma, de participación familiar en la formación de del alumnado, favoreciendo la adquisición de valores positivos y el intercambio de aprendizajes. En esta línea Siveira (2016, p. 26) señala que “una mejor y mayor participación de los padres en los centros escolares los convertiría en agentes copartícipes de la acción educativa, en partes activas de un proyecto educativo común”.

Es por ello que, como bien expresan Durá, Gómez, Holgado y Ramos (2008) ante una sociedad que está inserta en el cambio es realmente necesario reflexionar sobre el nuevo cometido que la familia y la escuela tienen. Este binomio implica, sin lugar a dudas, un compromiso que se inicia en los primeros años de la etapa educativa y que continúa y progresa a medida que el estudiante avanza en su etapa de educación formal. Las prácticas realizadas de manera colaborativa entre contextos educativos y familias constituyen una de las aportaciones más significativas en la vida del niño porque, como afirman Alonso y Román (2005) muestran al niño desde una posición que refuerza su propia autoestima.

8. METODOLOGÍA

A continuación, se describe la metodología del estudio, incluyendo el contexto y los participantes y el instrumento y procedimiento de recogida de información.

8.1 Participantes y contexto

La muestra de la investigación estuvo dirigida a las familias del alumnado de un centro de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el que se ha implementado la propuesta indicada. Ha contado con un total de 46 familias, con la excepción de dos familias de alumnos de origen marroquí, debido al desconocimiento del idioma y a la renuncia de los mismos. Finalmente, la muestra del estudio fue un total de 44 familias, de las cuales ha participado un solo miembro (madre o padre). Los participantes presentaban edades comprendidas entre los 24 y 49 años ($M = 35,14$; $D.T. = 7,432$).

8.2 Instrumento

El instrumento utilizado para evaluar la opinión de las familias ha consistido en una escala de satisfacción, dirigida a las mismas, diseñada *ad hoc*, de tal forma que diera respuesta a los objetivos planteados. El instrumento se compone de 14 ítems agrupados en dos dimensiones: referidos a la satisfacción con la propuesta y referidos a los recursos y la metodología empleada (ver Anexo I). Los participantes responden en una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta por ítem (nada, poco, bastante, mucho). El análisis de fiabilidad de este instrumento, en cuanto a consistencia interna, se ha calculado mediante el alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos muestran un buen criterio de fiabilidad, ya que $\alpha = .89$.

8.3 Procedimiento

Este estudio se ha diseñado en base a una investigación empírica con metodología cuantitativa atendiendo concretamente un estudio de carácter no probabilístico. La selección de la muestra se realizó teniendo presente los propios criterios de intervención de la actividad. Una vez llevada a cabo la intervención, cuyos objetivos se han indicado anteriormente, se entregó a las familias el cuestionario, el cual fue completado por un miembro de la misma, aquel que tuvo una mayor implicación con la propuesta. Durante el tiempo en que se rellenaron los cuestionarios, al menos un investigador estuvo presente en el aula, afirmando así la libre elección de las respuestas y el anonimato de los participantes. El tiempo transcurrido durante el proceso de contestación de los cuestionarios osciló entre los 8 y los 15 minutos, sin que se produjese ningún tipo de problema. Posteriormente, se procedió a la recogida de la información obtenida del mismo y al análisis de los datos recogidos, a través del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 19.0. Los datos se han analizado de forma cuantitativa a través de un estudio de estadísticos descriptivos y desviaciones típicas.

9. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, relacionados con cada uno de los objetivos específicos propuestos.

En cuanto al primer objetivo del estudio: Averiguar el grado de satisfacción de las familias sobre la propuesta de intervención desarrollada en base a las TIC en el aula a través de la cultura popular, se han obtenido los siguientes resultados:

Las familias, con una $M=3,17$ (en una escala de 1 a 4) consideran que la propuesta permite la identificación y representación de los distintos objetos e imágenes trabajadas fuera del ámbito educativo (ítem 1). Esto pone de manifiesto que el trabajo no solamente queda supeditado al contexto educativo, sino que es capaz de traspasar esa frontera.

Las familias también afirman con una $M=3,20$, que sus hijos/as han participado activamente del proyecto tanto fuera como dentro del ámbito educativo en las tareas indicadas (ítem 2).

En relación al interés en el tema y la propuesta de intervención (ítem 3), las familias, con una $M=3,00$ consideran que el trabajo desarrollado es interesante y ven en este tipo de actividades una buena forma de intervención en la hora de trabajar con los niños.

Las familias opinan con una $M=3,04$ que durante el periodo que ha durado la propuesta se han sentido implicadas en el proyecto como parte activa del mismo (ítem 4).

La evolución en la adquisición de conocimientos relacionados con el tema (Ítem 5) ha sido puntuada con una $M=3,15$, lo que indica una evolución en el aprendizaje y desarrollo cognitivo del niño.

Destaca la variable referida al ítem 6, en la que las familias consideran, con una $M=3,25$ que el uso de la tecnología en esta intervención ha ayudado a sus hijos a la consecución de los contenidos curriculares planteados en el proyecto llevado a cabo.

También, y en relación directa con los resultados anteriores, las familias, con una $M=3,12$, opinan que el uso de los medios tecnológicos les ha beneficiado a la hora de poder participar de forma activa (ítem 7). Esto lleva a un mayor acercamiento en la relación triangular familia-escuela-estudiante.

En cuanto al segundo objetivo específico: Analizar el nivel de satisfacción de las familias en relación a los recursos y metodologías utilizados para posibilitar la generalización de los aprendizajes los resultados obtenidos son los siguientes:

Destacan las variables referidas a los ítems 8 y 12, en las que las familias destacan la adecuación y facilidad de manejo del diseño y el programa planteados y la adecuación de los recursos gráficos a la edad del alumnado, representando la realidad para favorecer su comprensión, con una $M=3,38$. Igualmente, obtienen una valoración alta las variables de los ítems 13 y 14 (“He disfrutado jugando con mi hijo/a al programa facilitado” y “Mi hijo/a ha disfrutado realizando el juego junto con la familia”) con $M= 3,48$ y $M= 3,38$, respectivamente.

La variable del ítem 9, referida a la utilidad del plan de actuación diseñado para las familias, obtiene una puntuación alta ($M=3,20$) que manifiesta una planificación del proyecto pensado y adaptado en todo momento para este colectivo.

En cuanto a las dificultades relacionadas con el manejo del programa, las familias consideran con una $M=3,04$ que dicho programa es de fácil manejo y no presenta grandes dificultades (ítem 10). Además, según los progenitores, con una $M=3,25$, las posibles dificultades surgidas fueron resueltas de forma ágil y sencilla (ítem 11).

10. CONCLUSIONES

Partiendo de los objetivos planteados al inicio de este estudio, se persigue que tanto familias como docentes trabajen de forma conjunta en beneficio del desarrollo cultural y artístico a través de las TIC. Además, se pretende la mejora de la relación entre familia y escuela por lo que, a partir de los datos extraídos del estudio estadístico, lo que las familias más valoran de esta experiencia (centrándonos en la muestra total) son los ítems referidos a la participación y disfrute con el proyecto y al uso y manejo de los recursos tecnológicos.

La satisfacción de las familias en cuanto a la propuesta de intervención basada en el uso y manejo de las TIC, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, pone de manifiesto que el grado de satisfacción es elevado. Además, consideran destacable el aprendizaje de la cultura popular en la escuela como contenido didáctico, coincidiendo con las ideas de Aranda (2010) en cuanto a las ventajas de este recurso, así como el uso del juego y los medios tec-

nológicos. Esto ha contribuido, tanto por las familias como por el contexto educativo, a un mayor desarrollo en relación a la adquisición de nuevas estructuras cognitivas por parte del niño.

La creación de propuestas didácticas desarrolladas a través de planteamientos tecnológicos ofrece una respuesta acorde con las necesidades educativas actuales (Bartolomé, 1999; Duarte, 2000). A través de este proceso de trabajo basado en la exploración-acción, los niños interactúan con el conocimiento hasta el punto de formar parte del mismo.

En relación a los recursos y metodologías utilizados, destaca la satisfacción en cuanto a la calidad de los recursos gráficos y el diseño y manejo del programa planteado. Coincidiendo con las ideas de Area (2010), estos factores han sido determinantes para lograr los resultados positivos mostrados anteriormente.

Igualmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se considera imprescindible el diseño de guías o planes de intervención para las familias que faciliten la participación en proyectos basados en las TIC, así como ofrecer ayuda para la resolución de posibles dificultades.

Finalmente, sería necesario desarrollar programas de calidad que fomenten la participación de las familias, basados en las TIC, para el desarrollo de las competencias del alumnado. Dando respuesta a las demandas de la sociedad actual en lo referente a la realidad tecnológica y al fomento de la participación familiar (Alonso y Román, 2005; Durá et al., 2008; Siveira, 2016). La promoción por parte del profesorado en la elaboración e implementación de este tipo de actividades puede contribuir positivamente al fomento y conocimiento de nuevos retos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ramos, M. C. y Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. Recuperado de http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/a10_0043-premaq.pdf
- Aguilar Ramos, M. C. y Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40 (15), 7-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/45687>
- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3067.pdf>
- Aranda, A. M. (2010). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis educación.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re352/re352_04.html
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó

- Benítez Sánchez, M. L. (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación educativa*, 14 (66), 103-126. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a7.pdf>
- Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 15-37). Madrid: Síntesis.
- Caridad, M. y Moscoso, P. (1991). *Los sistemas de hipertexto e hipermedios: una nueva aplicación en informática documental*. Madrid: Pirámide.
- Casabó Martín, M. y García Soriano, A. (2012). Arteterapia y educación emocional Mini Artistas: Viaje al centro del corazón. *Fòrum de recerca*, 17, 927-938. <http://DOI:10.6035/ForumRecerca.2012.17.59>
- Cascales Martínez, A. (2015). *Realidad aumentada y Educación Infantil: implementación y evaluación* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Chen, D. (1994). An Epistemic Analysis of the Interaction between Knowledge, Education, and Technology. En E. Barrett (Ed.), *Sociomedia: Multimedia, Hypermedia, And the Social Construction of Knowledge* (pp.161-173). Cambridge, MA: MIT Press.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 182, de 6 de agosto de 2008, 24960-24973.
- Dombey, H. (2004). Un ambiente favorable para el acceso de niños de edades tempranas al lenguaje escrito. En I. González (Ed.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (pp. 119-141). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Duarte, A. M. (1998). *Navegando a través de la información: diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Huelva.
- Duarte, A. M. (2000). Los materiales hipermedias y multimedias aplicados a la enseñanza. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 137-158). Madrid: Síntesis
- Durá, M. C., Gómez del Castillo, M.T., Holgado, J. y Ramos, M. J. (2008). Un proyecto de innovación metodológica interdisciplinar en la formación inicial del maestro: el módulo “sociedad, familia y escuela”. *EA, Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa*, 11, 11-27. Recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelabierta/pdf/articulos_ea11%20pdf/un%20proyecto%2011_27.pdf
- Gallego, D. y Alonso, C. (1997). *Multimedia*. Madrid: UNED.
- Gayeski, D. M. (1992). Making Sense of multimedia: Introduction to Special Issue. *Educational technology. The Magazine for Managers in education*, 32 (5), 9-13.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Insa, D. y Morata, R. (1998). *Multimedia e Internet*. Madrid: Paraninfo.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 73-83. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>

- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moreno, C. (2013). MeTaEducArte. (Método para Talleres de Educación desde el Arte). Aplicación en *Educación Infantil y Primaria con uso de TIC*. *eari: educación artística revista de investigación*, 4, 265-276. Recuperado de https://issuu.com/eari/docs/web_eari_n4__2_
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1),17-29. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/193/1976>
- Trigueros, F. J., Arias, L., Miralles, P., Molina, S. y Rodríguez R. A. (2013). *Didáctica de las ciencias sociales en los cursos de Grado de Educación Infantil*. Murcia: Diego Marín.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. 2006. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

ANEXO I

ÍTEMES INCLUIDOS EN LA ESCALA DE SATISFACCIÓN

Referidos a la satisfacción con la propuesta:

1. La propuesta permite la identificación y representación de los distintos objetos e imágenes trabajadas.
2. Mi hijo/a ha participado activamente del proyecto tanto fuera como dentro del ámbito educativo.
3. Me parece interesante el tema y la propuesta de intervención planteada en el aula.
4. La implicación en el desarrollo del proyecto me ha permitido formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje de mi hijo/a.
5. He observado en mi hijo/a una evolución en el conocimiento de las costumbres y tradiciones.
6. El uso de la tecnología en esta intervención ha ayudado a mi hijo a alcanzar los contenidos curriculares planteados en el proyecto.
7. El uso de la tecnología ha beneficiado mi participación activa en el proyecto.

Referidos a los recursos y la metodología:

8. El diseño y el programa de trabajo son adecuados y de fácil manejo.
9. El plan de actuación diseñado para las familias me ha resultado útil.
10. Me ha resultado fácil utilizar el programa facilitado, no he encontrado grandes dificultades.

11. En el caso de haber encontrado dificultades, me han sido resueltas de forma ágil y sencilla.
12. Considero que las imágenes que aparecen en el programa son adecuadas a la edad de mi hijo/a, representan la realidad y favorecen su comprensión.
13. He disfrutado jugando con mi hijo/a al programa facilitado.
14. Mi hijo/a ha disfrutado realizando el juego junto con la familia.

INFORMACIÓN DE LOS AUTORES

David López-Ruiz. Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Murcia. Actualmente es profesor en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Murcia. Artista plástico. Especializado en arteterapia y didáctica sobre educación artística, cultura visual y materiales artísticos en diferentes niveles educativos. Ha publicado en numerosas revistas tanto hispanoamericanas como españolas. Parte de sus producciones plásticas y sus investigaciones han podido visualizarse en congresos de ámbito internacional.

✉ dlr@um.es

María Sánchez-Sánchez. Graduada en Educación Infantil y Máster oficial de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria por la Universidad de Murcia (UM). Actualmente realiza su Tesis Doctoral y colabora con el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la UM. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación artística y la cultura visual, la educación emocional y las metodologías de la educación. Ha participado en diversos proyectos de investigación a nivel autonómico y nacional.

✉ m.sanchezsanchez1@um.es

Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado

Perceived emotional intelligence (IEP) in university students of education. Comparative analysis by gender and grade.

GREGORIO PÉREZ-BONET

CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

LUIS ÁNGEL VELADO-GUILLÉN

CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 22/06/2016

Aceptado: 22/05/2017

RESUMEN

El presente artículo está enmarcado en el ámbito de la educación emocional de los futuros docentes. Se estudia la inteligencia emocional percibida a partir del instrumento TMMS-24. En el análisis se intentan establecer posibles diferencias en función de la variable género (hombres vs. mujeres) y en función del grado escogido (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social). Los resultados obtenidos no informan sobre diferencias respecto a género ($p < .05$) en consonancia con otros estudios, y sí se encuentran respecto al grado escogido.

ABSTRACT

This article is framed in the field of emotional education of future teachers. Perceived emotional intelligence is studied from TMMS-24 instrument. In the analysis they are attempting to establish possible differences in terms of the gender variable (Men vs. Women) and depending on the degree chosen (Early Childhood Education, Primary Education and Social Education). The obtained results do not report gender differences ($p < .05$) in line with other studies, but do report differences according with the chosen degree.

PALABRAS CLAVES

Inteligencia emocional, educación emocional, inteligencia emocional percibida, formación inicial.

KEYWORDS

Emotional Intelligence, Emotional Education, Perceived Emotional Intelligence, Initial Training



Para citar este artículo: Pérez-Bonet, G. y Velado-Guillén, L. M. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *EA, Escuela Abierta*, 20, 23-34. doi:10.29257/EA20.2017.03

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo lleva ya un tiempo ocupándose de la promoción de la inteligencia emocional, fundamentalmente a partir de la obra de Goleman, (1996) “Inteligencia Emocional”. Pero antes del propio Goleman, fueron Salovey y Mayer (1990) los primeros en explicar el concepto de inteligencia emocional que definieron como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, de comprender y discriminar entre ellas para orientar el pensamiento y las acciones. Tras un intenso recorrido desde aquel momento se ha reflejado su importancia en los desarrollos curriculares basados en competencias tanto para la educación obligatoria como para la educación universitaria. Ha sido ya muchos los autores que han insistido en la importancia de la educación emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Miranda, 2001; Bisquerra, 2003; Goleman, 2003; Bisquerra, Pérez-González, Molero y García, 2015, Cazalla-Luna y Molero 2016; Pena y Repetto, 2008; Ortega, Nuñez-Hergueta, Molero y Torres-González, 2015).

Desde el marco educativo podemos diferenciar dos perspectivas complementarias; aquella dedicada a la formación del propio educador en estas habilidades como agente modelador y una segunda perspectiva que incide en los programas, competencias y habilidades que tienen que aprender los alumnos. Respecto a la primera perspectiva que es en la que nos vamos a centrar, parece que las propias situaciones de aula, la presión social hacia la escuela en la adquisición de nuevas responsabilidades junto a la propia diversidad del alumnado actual sugiere que los educadores han de poner en juego una variedad de herramientas para la gestión de conflictos socioemocionales. Por otro lado, la propia profesión educativa está sujeta a tensiones que pueden ser la base de un mayor número de bajas vinculadas a desgaste emocional que en otras profesiones. Se tiene ya una cierta constancia de la relación negativa entre inteligencia emocional e incidencia de burnout, síndrome de estar quemado en el trabajo, entre los profesionales de educación (Carson, 2000; Chan, 2006, Saiari, Muslehi y Valizadeh, 2011), algo que incide en una mayor tasa de insatisfacción laboral.

El propio “Plan Bolonia” en el que nos encontramos inmersos actualmente ha reforzado la importancia de las competencias socioemocionales para los distintos grados universitarios, incluidos aquellos destinados a la profesión educativa (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Para algunos autores como Fernández Berrocal y Ruíz-Aranda (2008), los profesores que mantienen sus estados emocionales de forma positiva expresan un mayor bienestar docente y una mejoría en el ajuste de sus alumnos.

Desde otras perspectivas, ha sido frecuente explorar las relaciones entre inteligencia emocional y género obteniendo varios resultados que apuntan la superioridad de las mujeres frente a los hombres en nuestro contexto (Mestre, Samper, Frías, y Tur, 2009). Con relación al ámbito universitario también aparecen estudios sobre la ventaja femenina (Gartzia, Arieta, Balluerka y Barberá, 2012) en inteligencia emocional. En general, son varios los estudios nacionales e internacionales que subrayan esta dirección. (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Valadez, Pérez y Beltrán, 2010; Thompson, Waltz, Croyle y Pepper, 2007).

Dentro de los estudios universitarios de educación, no tenemos una evidencia tan contundente en nuestro contexto principalmente a partir de IEP (Inteligencia Emocional Percibida). Respecto a las diferencias en género, la investigación relativa a estudiantes de educación españoles medidos por autoinforme y más concretamente con el TMMS-24, escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, es todavía poco concluyente. No obstante, parecen presentarse dos tendencias intermitentes; una mayor atención a los sentimientos por parte de las mujeres frente a los hombres (Anadón, 2006; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno Romero, 2010; Suberviola y Campos, 2011, y Bueno, Teruel y Valero, 2005), así como una tímida ventaja de los hombres también no concluyente en la variable reparación emocional (Molero, Ortega, Moreno 2010; Suberviola y Campos, 2011). Finalmente

encontramos en la revisión de la literatura que la variable claridad emocional no aparece como discriminativa en ninguna de las investigaciones analizadas. En cualquier caso, estas tendencias son poco firmes y contradictorias en la actualidad como comprobamos en el siguiente cuadro (Tabla 1).

Tabla 1.

Principales diferencias en género en el TMMS24 en estudiantes de educación, según datos disponibles en la literatura española.

AUTOR	N	GRADO/ ESPECIALIDAD	H/M %	ATE Atención	CLA Claridad	REP Reparación
Anadón Revuelta, O. (2006)	102	L.E.*, E.P.*	14,7/86,3	M>H	M=H	M=H
Molero, D y col. (2010)	704	E.I.*, EP, E.F.*, LE	26,6/73,4	M>H	M=H	H>M
Cazalla Luna, N. y col (2015)	104	EI, PP	9,6/90,4	M=H	M=H	M=H
Molero, D y col (2015)	27	E.I., E.P.	18/81	M=H	M=H	M=H
Subverviola Ovejas, I y Santiago Campos, R (2011)	211	E.I., E.P.	23,6/73,4	M>H	M=H	H>M
Bueno García, C., Teruel Molero, P. y Valero Solas (2005)	292	E.F.E.M*. E.P.E.E*: y L.E:	33,5/65,5	M>H	M=H	M=H
Cazalla-Luna, N y Molero, D. (2016)	355	E.P. Psicope., Máster prof.	21,1/78,8	M=H	M=H	M=H
Ortega-Álvarez, F. Nuñez-Hergueta, E., Molero, D y Torres González, J. A. (2015)	60	E.I.	16,7/83,2	M=H	M=H	M=H
Cazalla-Luna, N <i>et al</i> (2015)	325	Psicoped, Máster prof.	20,6/79,3	M=H	M=H	M=H

L.E.=Lengua extranjera, E.P.=Educación primaria,*E.I.=Educación Infantil,* E.F.=Educación Física,* E.M.=Educación Musical,* E.E.=Educación Especial. H=Hombres. M= Mujeres

La escala TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas, estas dimensiones son:

1. **Percepción emocional**, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
2. **Comprensión de sentimientos**, se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
3. **Regulación emocional**, cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.

Aunque todavía es pronto resulta llamativo como las principales diferencias estadísticamente significativas se encuentran hasta 2011. En los siguientes años también se pueden encontrar diferencias, pero no significativas. Aunque pueda ser casual pudiera existir un efecto generacional.

En estas investigaciones mayoritariamente no se alude a las puntuaciones diferenciadas por tipo de Grado universitario en educación, lo que no nos permite un análisis comparativo. Consideramos que puede ser útil saber si existen diferencias entre los grados de cara a implementar estrategias más afinadas en la enseñanza de estas competencias emocionales.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos del estudio

Tras la revisión de la literatura en torno al tema de nuestro estudio planteamos los siguientes objetivos:

- a) Saber los promedios de inteligencia emocional percibida de la muestra estudiada.
- b) Comparar y establecer diferencias estadísticamente significativas por género en las dimensiones de IEP.
- c) Comparar las puntuaciones de IEP en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social.

2.2. Muestra

Han participado 222 alumnos de los Grados de Educación Infantil (N=93) Educación Primaria (N=69) y Educación Social (N=60) del CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid en una muestra no probabilística. La mayoría eran alumnos de primero (90%), algunos también de segundo y tercero (10%). La distribución entre géneros ha sido de 13,9% hombres y 86,1% de mujeres.

Todos los alumnos se han matriculado provenientes de una nota de corte de cinco como mínimo, así como de los ciclos formativos profesionales superiores. Por primera vez se han incorporado a este tipo de investigaciones alumnos de Educación Social.

2.3. Procedimiento

Dentro de algunas asignaturas vinculadas al área de psicología el alumnado ha cumplimentado el formulario TMMS-24 como parte de actividades de desarrollo de competencias socioemocionales. Los resultados se comentaron y se orientó sobre distintas estrategias de manejo emocional. Se aplicaron de forma colectiva en sus horarios lectivos habituales. Los cuestionarios fueron autoadministrados durante una única sesión.

2.4. Instrumentos

Para la recogida de datos socioedemográficos se incluyeron las siguientes variables: Grado, curso, género y edad.

Dentro del ámbito de la evaluación de la inteligencia emocional se pueden distinguir dos amplias líneas:

- a) Aquellas basadas en autoinformes de inteligencia emocional percibida (IEP).
- b) Aquellas basadas en la evaluación ejecutiva de habilidades y competencias.

En nuestra investigación hemos escogido la primera línea por la facilidad de evaluación y debido a que resultan adecuadas para medir rasgos de personalidad.

Para la evaluación de la inteligencia Emocional Percibida se ha utilizado el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), adaptación española del TMMS-48 (Salovey, Mayer, Golderman, Turvey y Pslifaix, 1995). El TMMS-24 está compuesto de 24 ítems que agrupan tres dimensiones. En primer lugar, percepción emocional o atención a los sentimientos, que se relaciona con el grado en que la persona considera que presta atención a sus emociones y sentimientos. En segundo lugar el factor comprensión o claridad emocional que se relaciona con el nivel de comprensión de sus emociones. Y finalmente regulación o reparación emocional que alude a la competencia percibida sobre la capacidad de regulación de emociones positivas y la de alargar las positivas. Esta prueba consta de una consistencia interna informada por sus autores de alfa de Cronbach de 0,9 para atención, 0,9 para comprensión y 0,86 para regulación. Como limitaciones principales de la prueba tenemos que señalar que los resultados de los autoinformes pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto así como problemas de aquiescencia (Extremera y Fernández Berrocal, 2004) así como la propia deseabilidad social.

2.5. Análisis de los datos

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS versión 19. Se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas). Para establecer si las diferencias entre grados y géneros eran significativas se empleó la prueba de K para saber la normalidad de las variables así como pruebas de homocedasticidad. Utilizamos un nivel de significación $\alpha=0.05$ Una vez establecida la normalidad de las variables se utilizó para conocer las diferencias en medias por género la T de Student para muestras independientes, así como ANOVA para comprobar las posibles diferencias entre grados en cada variable.

3. RESULTADOS

En un primer momento presentamos en la Tabla 2, los estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones exploradas a través del TMMS 24 (media y desviación típica).

Tabla 2.

Descriptivos principales de las dimensiones del TMMS 24.

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEDIA	S.D.
Atención	222	12,00	42,00	27,81	6,52
Comprensión	222	10,00	43,00	26,15	6,23
Reparación	222	11,00	52,00	26,90	6,66

Las puntuaciones medias resultan adecuadas, a pesar de que existen personas muy por debajo de la franja media. Aunque todas las puntuaciones son similares, destaca algo por encima la variable Atención a los sentimientos respecto a comprensión y reparación.

En un segundo momento pasamos a abordar el objetivo sobre las diferencias por género en cada una de las dimensiones evaluadas. Para ello se ha realizado una prueba de diferencias de medias para muestras independientes (T de Student) para explorar diferencias estadísticamente significativas según género (Ver Tabla 3).

Respecto a atención a los sentimientos, si bien las mujeres han puntuado más alto que los hombres, no se hallan diferencias estadísticamente significativas [$t(220)=-1.888$; $p=.060$, $p>.05$].

En la segunda dimensión, comprensión de sentimientos tampoco se encuentra ninguna diferencia significativa [$t(220)=0.97$; $p=.923$, $p>.05$].

Finalmente, en cuanto a la reparación y regulación emocional, si bien los hombres muestran una puntuación algo mayor que las mujeres no se encuentran que estas diferencias sean estadísticamente significativas [$t(220)=1.312$; $p=.191$, $p>.05$].

Por tanto, respecto a las diferencias por género (Tabla 3) en las tres dimensiones de Inteligencia emocional Percibida no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Abordando el siguiente de nuestros objetivos explorando posibles diferencias en función del grado encontramos los siguientes descriptivos en un primer momento.

Una vez establecidas diferencias significativas a partir de la ANOVA se obtiene la LSD (Least Significant Difference) siguiente para comprobar entre qué grados existen diferencias significativas (Tabla 4).

Tabla 3.

Diferencias en función del género.

	SEXO	Media	S.D.	t	p
Atención	Hombre	25,77	6,31	-1.888	.060
	Mujer	28,14	6,51		
Comprensión	Hombre	26,25	5,49	.097	.923
	Mujer	26,14	6,20		
Reparación	Hombre	28,35	6,60	1.312	.191
	Mujer	26,66	6,66		

Tabla 4.

LSD de diferencias de medias entre grados

Variable dependiente	(I) Especialidad	(J) Especialidad	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Atención a los sentimientos	PRIMARIA	INFANTIL	-2,12202*	1,02661	,040
		SOCIAL	,21884	1,14053	,848
	INFANTIL	PRIMARIA	2,12202*	1,02661	,040
		SOCIAL	2,34086*	1,06990	,030
	SOCIAL	PRIMARIA	-,21884	1,14053	,848
		INFANTIL	-2,34086*	1,06990	,030
Claridad en comprensión emocional	PRIMARIA	INFANTIL	,07106	,99219	,943
		SOCIAL	-,90797	1,10230	,411
	INFANTIL	PRIMARIA	-,07106	,99219	,943
		SOCIAL	-,97903	1,03403	,345
	SOCIAL	PRIMARIA	,90797	1,10230	,411
		INFANTIL	,97903	1,03403	,345
Reparación y regulación emocional	PRIMARIA	INFANTIL	,47218	1,05169	,654
		SOCIAL	-1,92029	1,16839	,102
	INFANTIL	PRIMARIA	-,47218	1,05169	,654
		SOCIAL	-2,39247*	1,09603	,030
	SOCIAL	PRIMARIA	1,92029	1,16839	,102
		INFANTIL	2,39247*	1,09603	,030

*La diferencia de medias es significativa a nivel 0.05

Respecto a la variable atención a los sentimientos el grado de Educación Infantil se presenta por encima de Educación Primaria en 2,12 puntos y de Educación Social en 2,3 puntos de forma estadísticamente significativa. Entre Educación infantil y Educación primaria [$p=.040$, $p<0,05$], y entre Educación Infantil y Educación Social [$p=.030$, $p<0,05$].

No obstante, esta superioridad en atención a los sentimientos no necesariamente es un indicador positivo. La atención a los sentimientos puede ser una variable poco adaptativa en diferentes ocasiones relacionándose con falta de bienestar psicológico (Extremera y Fernández Berrocal, 2005; Ghom, 2003, Fierro, 2006; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). De hecho, parece que, de las tres variables analizadas por el cuestionario, esta es la que resulta más ambigua y controvertida.

No se encuentran diferencias significativas en la variable comprensión de sentimientos entre ninguno de los grados y sí se vuelven a encontrar en reparación a favor de Educación Social frente a Educación Infantil de 2,3 puntos [$p=.030$, $p<0,05$]. Ante estos datos se puede sugerir que existe una diferenciación de Educación Infantil frente al resto de Grados, apareciendo Educación Social como la más distinta respecto a regulación emocional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Siguiendo los objetivos propuestos de nuestra investigación podemos señalar que en principio las puntuaciones medias de los estudiantes en las tres dimensiones analizadas de inteligencia emocional percibida caen dentro del rango medio adecuado de la escala. No obstante, es relevante señalar la existencia de sujetos que distan notablemente de esta franja media, lo que supone un hecho inquietante de cara a su inserción laboral.

Respecto a las diferencias en IEP en función de la variable sociodemográfica género, no hemos encontrado diferencias significativas en nuestra muestra de estudiantes de carreras de educación en ninguna de las dimensiones analizadas coincidiendo con Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero (2015), Molero y Pantoja (2015), Ortega-Álvarez, Núñez Hergueta, Molero y Torres González (2015) y Cazalla-Luna y Molero (2016), utilizando el mismo instrumento de medición. No son coincidentes con otras investigaciones como Bueno, Teruel y Valero, 2005; Anadón, 2006; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno Romero, 2010; Subverviola Ovejás y Santiago Campián (2011). La existencia de diferencias de género continúa siendo un aspecto controvertido respecto a estas variables tanto en la población general como en muestras de estudiantes de educación como es nuestro caso. Sería interesante ahondar en el hecho de que puedan existir efectos generacionales que puedan indicarnos que a medida que el tiempo avanza se vayan diluyendo dichas diferencias.

Todos los grados arrojan puntuaciones por dimensiones que están dentro de los valores medios estipulados por el propio instrumento, lo cual supone una cierta idoneidad. Sin profundizar en cuántas personas están fuera de los valores esperados medios, podemos también preguntarnos si los profesionales de la educación deberían presentar valores promedio en estas habilidades o sería deseable que tuvieran mejores puntuaciones, dada la relevancia de estas en su labor como hemos señalado en la introducción.

Respecto a la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de IEP por grados encontramos que en el Grado de Educación Infantil se perciben con mayor atención a los sentimientos que en el Grado de Educación Primaria y que en el Grado de Educación social, no encontrándose diferencias significativas entre estas dos últimas. La variable atención a los sentimientos cuando tiene puntuaciones muy altas puede suponer reflejo de inestabili-

dad psicológica lo que sugiere prestar dedicación a estas potenciales amenazas con formaciones en competencias socioemocionales desde el primer curso del grado.

Con relación a la variable claridad y comprensión emocional no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grados tornándose en la variable menos discriminativa de las tres dentro de la IEP.

Por último, en cuanto a reparación y regulación emocional encontramos que existen diferencias significativas entre Educación Infantil y Educación Social, a favor de ésta última. Entre Educación infantil y Educación Primaria no existirían diferencias significativas.

No ha sido habitual en los estudios sobre inteligencia emocional percibida comparar por grados, y aún menos habitual incluir el Grado de Educación Social en los mismos. Consideramos que de cara a la formación inicial y permanente de los profesionales de educación se ajuste la enseñanza de competencias socioemocionales incidiendo en aquellas áreas que potencialmente puedan estar más debilitadas en cada uno de los grados, si así se comprobara en el futuro. Para ello será necesario seguir profundizando en supuestas diferencias por Grado. Respecto a las diferencias por género en estudiantes de educación se tendrá que continuar desarrollando más investigación para obtener datos más concluyentes e ir confirmando si existe un cambio de tendencia hacia una menor diferenciación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios, *REI-FOP*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bueno, C., Teruel, P. y Valero, S. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y emociones. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 169-194
- Carson, K., Carson P. E., Birkenmeier, B. (2000). Measureing emotional intelligence: development and validation of instrument. *The journal of behavioral and applied anagement review*, 12, 237-268.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016a). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 241-258.
- Cazalla-Luna, N. y Molero D. (2016b). Sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12, 379-391.
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.

- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005965>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fierro, A. (2006). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12 (3), 241-249.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28, 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Ghom, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology* 84, 594-607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.594>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 1, 76-63. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001499>
- Miranda, S. (2001). La educación emocional, factor clave en la educación integral. *Tribuna, Comunidad Escolar*, 682.
- Molero, D., Ortega A. F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias socioemocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Molero, D. y Pantoja, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En ADIPE (Ed.) *Investigar con y para la sociedad* (Vol 1, p.p. 369-378). Cádiz: Bubok.
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D. y Torres-González, J. A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (3), 205-217.

- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 319-341.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Saiiari, A., Moslehi, M. y Valizadehi, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1786-1791. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.003>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Subverviola, I. y Campo, S. (2011) ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de la Rioja. *III Congreso Universitario Nacional "investigación y género"*. Sevilla, 16 y 17 de junio de 2011.
- Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K. y Pepper, A. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 43, 7886-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.017>
- Valadez, D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 17, 2-17.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Gregorio Pérez Bonet. Licenciado en Psicología (Industrial) y Doctor en Sociología (UPSA). Es profesor titular ACAP y coordinador del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación del CES Don Bosco, (Adscrito a la UCM). Actualmente es codirector del IPPI (Instituto Psicopedagógico Integrativo) donde desarrolla labores como Psicólogo General Sanitario colegiado. Sus principales líneas de investigación actuales giran en torno al desarrollo de competencias socioemocionales en distintos ámbitos, con especial interés en el educativo, Tiene más de una docena de publicaciones al respecto, así como aportaciones a congresos.

✉ goyo@cesdonbosco.com

Luis Ángel Velado Guillén. Doctor y licenciado en Psicología (Industrial) por la UCM, Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas por la U. V. de Barcelona; maestro en la especialidad de ciencias. Acreditado por A.C.A.P. Profesor del CES Don Bosco (Adscrito a la UCM) Investigaciones en el campo de la inte-

ligencia afectiva, el estrés y la ansiedad en educadores, historia de la psicología, educación especial, clima escolar, etc., presentadas a congresos y publicadas en diversas revistas científicas.

✉ lvelado@cesdonbsoco.com

Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar

M^a DEL MAR MUÑOZ-PRIETO,
Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

RESUMEN

La educación emocional se presenta como una alternativa de actuación para hacer frente al acoso escolar. Son muchos los alumnos que sufren acoso escolar. La problemática es compleja y en muchas ocasiones difícil de resolver, pues el resto de los compañeros conocen lo que está pasando, pero prefieren no decir nada. Una forma que se plantea para poder hacer frente a este tipo de situaciones es a través de la educación emocional. Fomentar en los alumnos la empatía, las habilidades sociales y el conocimiento de uno mismo se convierte en algo esencial si queremos prevenir situaciones de acoso escolar.

ABSTRACT

The emotional education appears as an alternative of action to face to the school harassment. There are great the pupils who suffer school harassment. The problematics is complex and in many occasions difficultly to resolve, since the rest of the companions know what is happening, but preferring not saying anything. One forms that appears to be able to face to this type of situations is across the emotional education. To promote in the pupils the empathy, the social skills and the knowledge of one itself turns into something essential if we want to anticipate situations of school harassment.

Recibido: : 14/12/2016

Aceptado: 31/07/2017

PALABRAS CLAVES

Educación emocional, acoso escolar, clima escolar, emociones.

KEYWORDS

Emotional education, bullying, school climate, emotions.



Para citar este artículo: Muñoz-Prieto, M. M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta*, 20, 35-46. doi:10.29257/EA20.2017.04

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios e investigaciones que se han publicado acerca del acoso escolar, sus orígenes, su prevención, intervención o tratamiento.

En la actualidad, encontramos múltiples aportaciones que relacionan la inteligencia emocional con el acoso escolar, como una nueva forma de prevenirlo. El hecho de que la educación emocional sea un proceso, que se produce a lo largo de toda la vida, nos permitirá desarrollar unas competencias emocionales, tales como la mejora de la autoestima y/o la empatía, tan necesarias y a veces tan escasa en los alumnos que desarrollan conductas violentas.

Aquellos alumnos que son capaces de gestionar sus sentimientos, emociones, y las de los demás, y pueden canalizar sus frustraciones, serán capaces de hacer frente a situaciones de maltrato. Uno de los problemas fundamentales del acoso escolar se relaciona con bajos niveles de comprensión de las emociones; de tal manera que alumnos que llevan a cabo situaciones de maltrato a los iguales, son incapaces de comprender el impacto que tiene sobre las víctimas. La capacidad de reconocer, regular las emociones, así como ser capaces de dar una respuesta correcta antes situaciones complejas, como puede ser el acoso escolar, se convierte en una herramienta fundamental si queremos prevenir situaciones de acoso escolar en nuestras escuelas.

Es importante valorar la importancia de la educación emocional en la prevención de conductas violentas, ya que es un problema que siempre ha preocupado, y en la actualidad, sigue presente en muchos de nuestros centros educativos, pues aún no hemos sido capaces de erradicarlo. De hecho, si recordamos el primer caso de acoso escolar documentado en España tenemos que situarnos en el año 2004. Un adolescente de 14 años, sufrió durante meses el acoso de sus compañeros de clase. Su sufrimiento fue tal, que decidió quitarse la vida. Este hecho conmocionó a la sociedad española. Fueron muchas las preguntas que surgieron: el cómo no se pudo evitar, por qué nadie le pudo ayudar o simplemente por qué el no fue capaz de contarlo.

Por desgracia, no fue el único caso de acoso escolar. Trece años después seguimos conociendo situaciones parecidas. Es un dato que no debe desmotivarnos, sino que tiene que ser un aliciente para seguir investigando y trabajando para que todos los colegios sean un lugar seguro, de crecimiento académico y personal para nuestros alumnos. Si bien el conocimiento de esta problemática es esencial, tampoco debemos olvidar la importancia de la prevención de este tipo de situaciones, que afectan a demasiados alumnos.

La Fundación ANAR durante el año 2016 realizó un estudio sobre problemas de maltrato entre iguales; alertó de que el inicio de este acoso se da ya en niños de 7 años, y que lo sufren 7 de cada 10 alumnos. En un 51% de los casos se trata de chicas y un 49% de chicos; más del 40% de los afectados, sufre acoso hace más de un año, y entre 11 y 13 años son las edades en las que es más frecuente el maltrato entre iguales.

No podemos obviar la importancia de otro tipo de maltrato que se produce en la actualidad; se relaciona con el uso de las nuevas tecnologías (especialmente teléfonos móviles e Internet, o redes sociales), con la finalidad de molestar, intimidar, excluir o maltratar de forma deliberada. Si el acoso es a través de la red y a menores de edad, hacemos alusión al *cyberbullying* o *cyberacoso*. Es un tipo de acoso que se produce más allá de las aulas, ya que también puede afectar incluso a los docentes. Con el *cyberbullying* nos referimos a un tipo de acoso que utiliza medios informáticos para ejercer el hostigamiento. Para ello, se usan redes informáticas y recursos relacionados con las Nuevas Tecnologías: teléfonos inteligentes o tablets, con lo cual el maltrato se produce en un escenario virtual, a través de redes sociales, chats, foros, blogs e incluso el correo electrónico. Cuando el acoso lo realiza un adulto, se denominará *grooming*; se pretende establecer un vínculo socioemocional con el menor, fingiendo amistad, cariño o comprensión, para conseguir su objetivo que es abusar sexualmente del menor (Molina y Vecina, 2015).

Otro concepto, muy relacionado con el anterior se denomina *sexting*, que consiste en el envío de contenidos pornográficos a través de dispositivos móviles.

Ante todas estas nuevas formas de maltrato, nos vemos en la necesidad de trabajar entre todos (familia, centros educativos, profesores y alumnos) para intentar frenar todo tipo de situaciones violentas que se producen entre iguales. No debemos concebir esta problemática como un fenómeno aislado, porque no lo es. Es un proceso largo, insidioso y fundamentalmente grupal, por lo que el tratamiento de este tipo de maltrato entre iguales, debe ser fundamentalmente en grupo.

1.1. Definiendo conceptos

Se hace necesario en primer lugar, hacer alusión de manera general, a aquello que entendemos por *violencia*.

Según la Organización Mundial de la Salud, dicho término sería:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, sea en el grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2003).

Para poder delimitar cada término con claridad, debemos seguir profundizando y conociendo más conceptos relacionados con la violencia tanto física, como verbal y aquella relacionada con las nuevas tecnologías. El primero de ellos es el fenómeno *bullying*, en español, acoso escolar.

Conocer el concepto de acoso escolar, nos va a permitir plantearnos estrategias de prevención y de intervención, para intentar dar una solución a este tipo de maltrato. No es un tema que resulte sencillo, porque el acoso escolar se caracteriza por su complejidad y por un importante número de factores que lo favorecen y/o lo mantienen. Profundizar en las diferentes características del acoso escolar es importante, en la medida que nos proporcionará información acerca de si un alumno está siendo víctima de actos intimidatorios o si se trata de una manifestación violenta, pero que no implica una victimización entre iguales. Tal y como señala Ferro (2013), uno de los problemas fundamentales con los que nos encontramos es la imprecisión del lenguaje. No es lo mismo la disrupción en las aulas (se impide el desarrollo normal de la clase), que problemas de indisciplina (continuas conductas violentas), e incluso problemas de vandalismo (ejercer violencia contra objetos materiales). Dicho autor engloba el *bullying* como una forma extrema de violencia escolar, ejercida entre los alumnos. Como violencia escolar se entiende una acción intencionada con el principal objetivo de hacer daño.

El concepto de *bullying* (Olweus, 1998), al que ya hemos hecho referencia anteriormente, se refiere a una forma de maltrato, siempre intencionado y con la finalidad de dañar al otro. *Bullying* es un término de la lengua inglesa; en concreto *bully*, significa “matón”. Se caracteriza por una intimidación, hostigamiento, coacción o abuso que realiza un alumno contra otro, en una situación de indefensión (Molina del Peral y Vecina, 2015).

En relación con los motivos que pueden conducir al alumno a comportarse así, en muchas ocasiones tiene que ver con un abuso de poder, para dominar al otro.

Todas las situaciones de maltrato escolar generan ansiedad, y mucho malestar en todos los centros escolares, alumnado y en la familia. Por desgracia, se detectan cada vez en edades más tempranas (son muchos los alumnos de Educación Primaria que agreden a sus compañeros), y pueden suceder en algunos casos, casi todos los días.

El estudio del Defensor del Pueblo, de los años 1999 y 2006 fue pionero en el estudio de la incidencia del *bullying*, realizado a nivel nacional, con una muestra de 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Las conclusiones reflejaron que un 27% de los alumnos sufrían agresiones verbales. Un 10% sufrían algún tipo de exclusión y un 4% sufrían agresiones físicas directas. En las valoraciones finales, se señala que si bien, la situación de maltrato no era alarmante, sí se hacía muy necesario trabajar para erradicar este tipo de violencia.

Relevante fue también el estudio realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano e Iborra, 2005). Fue una investigación realizada a 800 alumnos de la ESO, a través de una entrevista telefónica a alumnos de colegios públicos y concertados en todo el territorio nacional. Los resultados indicaron que un 75% de los alumnos encuestados había sido testigo del maltrato y un 15% señalaron que habían sido víctimas de algún tipo de agresión; es especialmente preocupante el dato final: un 7,6% de los alumnos se declararon agresores.

La labor de los investigadores Piñuel y Oñate, (2007a), en el Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso Escolar en España, también tuvo una gran importancia. Realizaron un estudio en 14 comunidades autónomas, desde 2º de Primaria hasta 1º de Bachillerato, con un total de 24.990 participantes. La investigación utilizó el test AVE (2005); además de estudiar diferentes modalidades de acoso, tales como intimidar, excluir, agredir, amenazar..., la prueba incorpora diferentes daños psicológicos que pueden sufrir las víctimas del maltrato (depresión, estrés posttraumático, flashbaks, autodesprecio, disminución de la autoestima, ansiedad, somatizaciones o autoimagen negativa), además de incorporar índices de fiabilidad y validez.

El Informe concluye que un 75% de los alumnos acosados no respondieron con violencia a ese tipo de maltrato, y que en un porcentaje importante de estudiantes (19% de los casos), fueron los propios alumnos quienes intentaron detener las conductas de maltrato.

No podemos dejar de señalar la relevancia que está teniendo la investigación no solo en España, sino también en otros países europeos. De hecho, el primer trabajo sistemático importante, se inició en Suecia en 1970, a manos de Olweus, autor que se ha convertido en un referente en esta problemática. Países como Finlandia y Alemania han trabajado de manera intensa para conocer todo el entramado de esta problemática. En Dinamarca, se realizó un estudio intenso para el proyecto VISIONARY (2005). Es un proyecto europeo de cooperación centrado en la prevención del *bullying* y la violencia, dirigido a profesorado, padres y alumnado.

Importantes también son las aportaciones de Finlandia. En este país se ha promovido el Proyecto KiVa (2007), que es un programa contra el acoso escolar, y que ya se está implantando en muchos colegios españoles con éxito. La implantación del método KIVA no solo ayudó a disminuir al acoso escolar, sino que también ayudó a aumentar la motivación por estudiar y el bienestar del alumno. Dicho proyecto se trabaja en grupo, en el que se le da especialmente importancia a la labor que se ejerce con los espectadores del acoso. Si se consigue que no se involucren en el maltrato, aunque sea de manera indirecta, se puede cambiar la actitud del acosador.

No podemos dejar de citar al Reino Unido; también se ha convertido en una situación muy preocupante, pues en las investigaciones realizadas, un elevado porcentaje del alumnado declararon haber sido víctimas del acoso escolar en algún momento de su escolarización.

El *bullying* se ha convertido en una amenaza mundial. Se puede dar en zonas rurales o urbanas, o en diferentes clases sociales. Algunos países, como Japón, continúa trabajando para intentar abordar esta problemática. Es un país que presenta un importante índice de acoso escolar. En 2015 se registraron 224.540 casos en escuelas primarias, de secundaria, institutos de bachillerato y centros de educación especial; es un dato sin lugar a dudas, preocupante (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, 2015). En un análisis realizado por dicho país,

señalar la importancia que se prestó a la promoción de medidas para prevenir el acoso escolar, y se obliga a las escuelas a que cumplan tres requisitos (Estudio sobre problemas de orientación del alumnado y de conducta, 2015):

- Establecer una política para prevenir el acoso escolar.
- Formar una estructura organizativa fiable para prevenir el acoso escolar.
- Trabajar en la importancia de la prevención y detección del acoso escolar.

Si queremos indagar en el origen de los estudios acerca del acoso escolar, tenemos que remontarnos a los años 70; Heinemann, comenzó a investigar esta problemática, aunque él la denominó *mobbing*. Se refería a diversas agresiones hacia un alumno; sin embargo, una vez que finalizaba la agresión, se volvía a la actividad cotidiana. En la actualidad, no solo ha variado el término para referirnos a este tipo de violencia, sino que también ha cambiado el entramado del acoso. De hecho, una característica esencial es la duración en el tiempo, ya que no es algo puntual, sino que se repite una y otra vez, pudiendo durar semanas, meses e incluso años (Cerezo, 2015).

Autores como Piñuel y Oñate, (2007b), se refieren también al concepto de *mobbing* escolar. Para dichos autores, dicho término puede traducirse al español como “acoso psicológico” o “acoso escolar”. Representaría una conducta de maltrato y falta de respeto al niño que viola su derecho reconocido a gozar de un entorno escolar libre de violencia y de hostigamiento.

1.2. Dinámica del acoso escolar

La violencia entre iguales se puede instaurar día tras día, de tal manera que los miembros del grupo terminan por conocer quién es el compañero que está sufriendo algún tipo de maltrato, aunque la mayor parte de las veces, no comunicarán nada, porque serán muy fieles a la conocida “ley del silencio”. Prefieren “estar callados”, a denunciar tal situación; éste es una de las causas por las que este tipo de maltrato tarda en conocerse. La importancia de detectarlo es crucial, para evitar que este tipo de situaciones se intensifiquen y/o crezcan.

Aunque el acoso escolar se desarrolla en un grupo de alumnos, debemos destacar la importancia que cobran tres protagonistas esenciales: víctima, agresor y espectadores.

El agresor puede actuar solo, pero en la mayoría de las veces estará apoyado por los espectadores. Los espectadores, conocen la situación de acoso, pero deciden “no decir nada”. La víctima a menudo se encuentra aislada, sola y muy desprotegida, con lo cual no puede y seguramente no sepa defenderse. La intervención debe dirigirse, por lo tanto, a todos los miembros implicados en el maltrato, bien de manera indirecta o más directa.

Las características básicas que forman parte del acoso escolar se relacionan con la existencia de un desequilibrio de poder, una intencionalidad de hacer daño, una reiteración en los actos, así como una indefensión por parte de la víctima (Cerezo, 2015).

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

“La educación emocional vertebra el desarrollo personal (Rafael Bisquerra)”.

En el Informe Delors (1996) se afirma que la educación emocional es un complemento útil e indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención de actos violentos, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Se fundamenta en cuatro pilares fundamentales: conocer, saber hacer, convivir y ser. Los dos últimos, muy relacionados con la educación emocional: **aprender a vivir juntos** que se centra en compartir y convivir con las personas que nos rodean y **aprender a ser** donde cada persona desarrolla sus valores, sus principios, y los pone en práctica.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar al alumno para desenvolverse en la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Un concepto relacionado con la educación emocional tiene relación con un concepto que, en 1983, acuñó Gardner. Él difundió la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia: musical, lingüística, matemática, cinestésica, visual-espacial, naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal; estas dos últimas inteligencias se convierten en un anticipo de lo que sería más adelante la inteligencia emocional. Fueron Salovey y Mayer quienes definieron esta inteligencia como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. (Salovey y Mayer, 1990).

Goleman también se ocupó de estudiar la inteligencia emocional, con un libro que se convirtió en un bestseller: *Inteligencia Emocional* (1996). El autor hacía referencia a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (Goleman, 1996).

La educación emocional tiene como objetivo prioritario ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones. Tiene tanta importancia el saber gestionar nuestras emociones que se convierte en un factor protector contra el acoso escolar.

Son muchos los autores que se interesan en profundizar en la educación emocional. Bisquerra (2000), es uno de ellos, quien la define como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 243).

La educación emocional debe ser un proceso de aprendizaje en el que se promueva el desarrollo personal, social y moral de los alumnos. Por eso, los centros educativos deben proporcionar las herramientas emocionales necesarias para que el alumno pueda desenvolverse de manera satisfactoria en su vida.

Los objetivos a alcanzar en toda educación que pretenda trabajar las emociones deben ser: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; denominar a las emociones correctamente; desarrollar la habilidad de regular las propias emociones; subir el umbral de tolerancia a la frustración; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir (Bisquerra, 2010).

El aceptar cada una de nuestras emociones nos permitirá conocernos, así como ser conscientes de nuestros comportamientos y reacciones antes determinados sucesos.

Por ello, la escuela debe enseñar a los alumnos conocimientos, habilidades y estrategias encaminadas a poder hacer frente a diversas situaciones con las que se encontrarán en el futuro.

Educar la afectividad se relaciona con promover procesos de conocimiento y aceptación personal, fomentar sentimientos de competencia y respeto hacia uno mismo, así como la capacidad de hacer frente a situaciones imprevistas. Tampoco podemos olvidar que el desarrollo emocional del niño se relaciona directamente con el desarrollo intelectual. Si se produce una falta reiterada de afecto y/o bloqueo emocional durante la infancia, puede llegar a repercutir en el desarrollo de su capacidad de abstracción o en su dificultad para desarrollar de manera óptima la percepción o la atención.

3. PREVENIR LAS CONDUCTAS DE ACOSO. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La escuela debe ser un lugar en el que todos los niños aprendan a convivir, aunque no siempre se desarrollen actuaciones que velen por la existencia de unas relaciones sanas.

La educación emocional es otra de las formas más útiles de prevención primaria ante los problemas de convivencia; todas las acciones deben ir siempre encaminadas a crear un clima positivo; por este motivo, la educación emocional se convierte en un aspecto imprescindible para afrontar problemas de relación y de conflictos interpersonales, algo fundamental si tenemos en cuenta que este tipo de situaciones tienen un elevado componente de conflicto emocional subyacente (Cerezo, 2015). No podemos dejar de recalcar una idea fundamental: “una intervención preventiva eficiente de acoso escolar, debería incluir la dimensión emocional” (Bisquerra, 2015).

Trabajando y fomentando la educación emocional, podremos tener conciencia de las emociones que sentimos, y por qué las sentimos, adquirir habilidades de afrontamiento, tomar decisiones responsables, y especialmente aprender habilidades alternativas a la agresión y también prevenir y/o gestionar conflictos. Se trata, en definitiva, de adquirir competencias sociales. Su aplicación es eminentemente práctica (dinámica de grupos, juegos de simulación o incluso técnicas autorreflexivas.), para poder favorecer el desarrollo de competencias emocionales en el alumno. Una competencia emocional fundamental tiene que ver con la regulación emocional, en concreto la regulación de la ira, ya que una parte de la violencia se origina en la ira; por eso, dicha emoción, mal regulada es el origen de muchos comportamientos violentos.

Lejos de parecer el trabajo en la educación emocional algo meramente teórico, podemos resaltar las múltiples actividades orientadas al desarrollo de competencias emocionales en las que el alumno pueda aprender a desarrollar la empatía, a tolerar la frustración, y, en definitiva, a tener conciencia de aquello que experimenta cada día, con sus miedos, enfados o fracasos.

Es importante destacar la importante metodología práctica que implica el implantar la educación emocional. El concepto de educación emocional lleva implícito no solamente trabajar el desarrollo de las competencias emocionales, sino que también conlleva crear un clima emocional en el centro educativo, que potencie el aprendizaje de los alumnos y mejore las relaciones interpersonales, de tal manera que se pueda desarrollar una convivencia escolar satisfactoria, esto es, una convivencia que permita a los alumnos respetarse, valorarse y aceptarse.

Las diversas formas de intervenir para trabajar la convivencia escolar, van más allá de centrarse solamente en la educación emocional. Bisquerra (2014), señala la importancia de emplear una metodología que fomente el trabajo en equipo, y potencie el trabajo cooperativo que permita implementar un sistema de ayuda entre iguales.

En los centros educativos en los que se ponen en práctica programas de educación emocional, el alumnado presenta una importante mejora en el respeto hacia otras personas, una mejora en la autoestima e incluso un mejor control de los pensamientos autodestructivos, así como una buena capacidad para tolerar la frustración; aspecto esencial si tenemos en cuenta que muchas agresiones emocionales se suelen producir cuando el agresor está muy estresado, o cuando el entorno escolar se convierte en una fuente importante de frustración y malestar. El trabajar con las competencias emocionales, no solo mejora el rendimiento académico, sino que también se reduce la conflictividad y la violencia (Bisquerra, 2015). En la actualidad, se afirma también que la intervención psicopedagógica orientada a mejorar el clima escolar se relaciona con un elemento esencial de prevención de conductas violentas y de problemas de indisciplina. Uruñuela (2016) nos recuerda algunos aspectos que se deben tenerse siempre en cuenta para lograr un clima óptimo en el aula:

- La educación ha de ser integral, de tal manera que es crucial el desarrollo emocional y el logro de una serie de habilidades sociales.
- Una buena convivencia, debe ser un objetivo educativo, para que el aprendizaje sea posible.

Además de las propuestas de prevención orientadas al desarrollo emocional del alumnado, es crucial trabajar con la intervención de situaciones de acoso escolar, cuando se haya producido este tipo de maltrato entre el alumnado.

Con la víctima del maltrato, se debe reforzar el nivel de confianza así como evaluar su estado emocional, fruto de las situaciones de maltrato. Escuchar el cómo se siente y la explicación que da a los hechos es fundamental para que el alumno poco a poco pueda recuperar seguridad y confianza. El hecho de relatar todo lo vivido, puede ocasionar en el alumno un importante malestar emocional, por lo que es muy necesario enseñarle a realizar una respiración pausada que le permita recuperar cierto grado de calma. El trabajar con la autoestima se convierte en algo esencial, ya que lo más probable es que esté dañada, así como el trabajo con habilidades de autoafirmación en donde estaría incluido el desarrollo de la asertividad (Calvo y Vallés, 2016).

No es menos importante la intervención con el agresor. Implica que el alumno sea consciente de lo que supone el manipular y maltratar al compañero. En primer lugar, debe reconocer la conducta de acoso realizada. Se debe establecer una conversación con el alumno que nos permita conocer las causas de ese comportamiento. El centro educativo debe proceder a tomar las medidas necesarias para intentar corregir y/o, eliminar ese tipo de conductas dañinas y tan perjudiciales.

Es necesario concretar una entrevista con la familia para comunicar las pautas de actuación que se ve van a tomar para intentar abordar la situación de acoso.

Con el objetivo de lograr que los centros educativos sean espacios libres de violencia, se consideró necesaria la elaboración de un Plan Estratégico de Convivencia Escolar, (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En cada centro educativo, debe existir un “responsable de convivencia”. Es una figura que estará siempre apoyada por profesionales del centro educativo, alumnado y las familias. Debe tener la responsabilidad de velar para que se pueda implementar el protocolo de detección e intervención en casos de violencia. Además, se incluye como ejes esenciales, el trabajo con una educación inclusiva, la prevención de la violencia desde la primera infancia, la

atención al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en los sentimientos y en la amistad, así como la participación de la comunidad educativa.

Un teléfono de atención a las víctimas de acoso escolar, un manual de apoyo a víctimas de violencia escolar a nivel estatal, una red estatal de escuelas “Tolerancia cero”, unos itinerarios de formación del profesorado en convivencia fueron algunas de las medidas que se aprobaron para velar por el bienestar de nuestros alumnos.

Todas estas medidas se concretan con la elaboración del Plan de Convivencia que debe tener cada centro educativo. Trabajar para el desarrollo de la convivencia implica centrarse en el aprendizaje por parte de los alumnos, para que sepan relacionarse con los demás, cooperar, o ponerse en el lugar del otro, aceptando que todos somos diferentes. Todo Plan de Convivencia tiene como objetivo fundamental el intentar promover la convivencia en los centros educativos. Elaborar unas normas de convivencia se convierte en esencial para el desarrollo del buen rítmico y buen funcionamiento del centro educativo. Tal y como señala Sánchez (2009), las normas “no deben enumerar prohibiciones, sino especificar lo que hacer y formularlas en positivo” (p. 324).

El implementar diferentes estrategias de intervención no garantiza la desaparición de este tipo de maltrato intimidatorio de acoso; sin embargo, si poco a poco se produce una sensibilización ante esta problemática, si se potencian estrategias para resolver conflictos, es probable que sea el propio alumnado quien quiera manifestar su desaprobación ante este tipo de conductas.

Es prioritario dotar a las familias de recursos contra el acoso escolar, así como el establecer unos límites necesarios para el correcto desarrollo madurativo del niño, el interesarse por sus inquietudes, observando y supervisando las conductas en la vida diaria del menor, así como una educación para controlar sus emociones, deben ser siempre unas directrices fundamentales de actuación, y estar siempre presentes.

Por otra parte, debemos matizar una idea fundamental, y es que sería injusto que situaciones tan complejas como son las intimidaciones entre compañeros, las quisiéramos reducir únicamente a las características personales del alumno, tal y como señala Cerezo (2015). La familia cobra una importancia esencial en el aprendizaje básico de valores fundamentales, tales como la justicia, la libertad, la responsabilidad, la paz o la solidaridad. Los valores expresan las situaciones individuales y colectivas deseables para satisfacer las necesidades humanas. El modelo de convivencia del centro escolar debe sustentarse siempre en el aprendizaje de valores, que se deben concretar en normas de convivencia, en hábitos de comportamiento y conductas como el desarrollo de la competencia social de los alumnos; por ello, la escuela debe velar por una adecuada experiencia de socialización que permita trabajar el desarrollo de conductas y hábitos de comportamiento acordes con las ideas del proyecto educativo y el currículo. El fomentar una educación emocional entre los alumnos implica que puedan comprometerse a ayudar a los demás. No podemos olvidarnos de una idea esencial relacionada con la educación emocional, y es que siempre debe estar presidida por los valores (Bisquerra, 2010), pues tal vez en un futuro (próximo) los conocimientos académicos ya no serán tan importantes y se valorarán especialmente las habilidades personales, la capacidad de empatizar o de tomar decisiones. Es fundamental tener siempre presente que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también nos permite la fascinante tarea de formar a las personas.

Tal y como señala Bisquerra (2016):

“La educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona, que es la finalidad de la educación. Se propone atender a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias.” (p. 17).

4. CONCLUSIONES

Los datos de investigaciones recientes nos indican la alta prevalencia del acoso escolar en nuestras aulas, así como los múltiples efectos nocivos que provoca este tipo de maltrato. Puede afirmarse que el acoso escolar es una realidad presente en los centros escolares que contamina la convivencia y las relaciones del alumno y profesorado. Su presencia también afecta a multitud de países, de diferentes continentes.

Existe un consenso entre una buena parte de los profesionales para desarrollar programas que nos ayuden a combatir el *bullying*. Todas las estrategias psicoeducativas orientadas al tratamiento del acoso escolar, deben fundamentarse en una buena Educación Emocional; si ésta se realiza de manera adecuada, dotará al menor de capacidades emocionales que le permitirán no solo conocerse a sí mismo, sino también conocer a los demás. Se busca educar en la tolerancia, el respeto, en la responsabilidad de compartir con otros, experiencias positivas, y a veces experiencias que no resultan tan positivas, pero necesarias para crecer y madurar como personas. Es importante no olvidar que una buena educación no solo consiste en transmitir conocimientos.

Las diversas maneras de pensar y actuar que presenten nuestros niños sin lugar a dudas, será fruto de la relación que se establezca con la familia y también con los educadores.

Un alumno que posea inteligencia emocional, será capaz de gestionar sus propios sentimientos, y también los de los demás. Ante posibles situaciones de acoso escolar, seguramente podrán contar con multitud de recursos para conocer qué puede hacer, y a quién podrían pedir ayuda. Hay que formar personas, que sean capaces de desarrollar la capacidad empática para afrontar situaciones difíciles. Padres y centro educativo deben esforzarse en dotar al niño de unos principios morales y valores éticos. El niño debe encontrar un espacio en el que pueda hablar de temas relacionados con el acoso escolar, debe conocer las posibles alternativas de actuación y las consecuencias de los actos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Calvo, P., y Vallés, P. (2016). *Acoso Escolar. Guía de intervención psicoeducativa*. Madrid: Ed. EOS.
- Cerezo, F. (2005). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo F. (2015). *La violencia en las relaciones escolares*. Madrid: Horosi.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Ferro Veiga, J. M. (2013). *Bullying o acoso escolar. La respuesta jurídico-legal*. Jaen: Formación Alcalá.

- Fundación ANAR, (2016). *Acoso escolar. I estudio sobre el bullying, según los afectados y líneas de actuación*. Recuperado de <http://www.anarperu.org/>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. (1999). Recuperado de <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología. (2015). *Estudio sobre problemas de orientación del alumnado y de conducta estudiantil*. Recuperado de: <http://www.nippon.com/es/currents/d00290/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Convivencia Escolar (2016). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-convivencia/introduccion.html>
- Molina del Peral, J. M., y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). *Test AVE*. Madrid: Tea Ediciones.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud*. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/725>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007a). *Informe Cisneros X: Violencia y Acoso Escolar en Alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Disponible en: <http://www.Internenes.Com/Acoso/Docs/Icam.Pdf>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007b). *Mobbing escolar*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Proyecto KIVA. *Programa finlandés anti acoso escolar*. (2007). Recuperado de <https://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf>
- Proyecto VISIONARY. (2005). Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/es/content/home.html>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real (Jaén): Formación Alcalá.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Narcea.

INFORMACIÓN SOBRE AUTORES

María del Mar Muñoz Prieto. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Vigo y en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Doctora en Psicología (Universidad de Salamanca). Actualmente ejerce como Profesora Titular de la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del acoso y violencia en las aulas, el fomento de la lectura infanto-juvenil, la Educación emocional para prevenir situaciones violentas y los trastornos de la conducta alimentaria.

✉ mmunoz@ceu.es

Actividades emprendedoras y espacios alternativos de aprendizaje. Desarrollo de competencias durante un *hackathon day*

Entrepreneurial activities and alternative learning spaces.
Skills development for a hackathon day

EVA PEREA

Universidad Abat Oliba CEU

VANESA BERLANGA

Universidad Abat Oliba CEU

CARMEN RUIZ

Universidad Abat Oliba CEU

Recibido: 19/01/2017

Aceptado: 30/06/2017

RESUMEN

El proyecto de los espacios sociales de aprendizaje en la Universidad española comenzó como parte del cambio de modelo educativo propuesto por el proceso de Bolonia. Los puntos sociales de encuentro los conforman todos aquellos que no son aularios y que ayudan a completar el aprendizaje formal. La Universitat Abat Oliba CEU organiza anualmente un maratón de emprendimiento llamado Barcelona Thinking Challenge. Dicha actividad constituye un espacio social de aprendizaje donde los estudiantes adquieren competencias transversales y específicas, ya que tienen la oportunidad de trabajar en equipos de trabajo formados por estudiantes de diferentes cursos, diferentes universidades y profesionales de diferentes ámbitos. La investigación que se presenta analiza los resultados de un estudio de encuesta dirigido a describir cuál ha sido la visión general de este maratón de emprendimiento social y qué competencias se han desarrollado. Los resultados muestran un alto desarrollo en las competencias relacionadas con la participación en equipos de trabajo, liderazgo y resolución de problemas.

PALABRAS CLAVES

Actividades emprendedoras, competencias genéricas, empleabilidad, educación superior, modalidades de aprendizaje, innovación social.

ABSTRACT

The social learning spaces at the Spanish University project was started as part of the transformation in the educational model proposed by the Bologna process. The social learning spaces in the Spanish University are all those spaces different to the classrooms that help students to complete their formal learning. The Abat Oliba CEU University organizes a marathon venture called Barcelona Thinking Challenge. This activity represents a social learning space where students acquire transversal and specific skills, as they have the opportunity to work in teams made up of students from different courses, universities and professionals from different fields. This research analyzes the results of a quantitative survey that describes the students' assessment of this social entrepreneurship marathon; it studies what skills enabled them to develop this activity. These findings show that participants value very highly this social entrepreneurship marathon and develop skills such as oral communication of ideas, leadership and problem solving.

KEYWORDS

Entrepreneurship, generic skills, employability, higher education, learning modalities, social innovation, alternative spaces.



Para citar este artículo: Perea, E., Berlanga, V. y Ruiz, C. (2017). Actividades emprendedoras y espacios alternativos. Desarrollo de competencias durante un *hackathon day*. *EA, Escuela Abierta*, 20, 47-61. doi:10.29257/EA20.2017.05

1. INTRODUCCIÓN

La contribución de los conceptos de innovación y emprendimiento a la economía es indudable: la sociedad capitalista necesita del emprendimiento para crecer y prosperar. Las fórmulas tradicionales no parecen funcionar y por ello aparece una necesidad perentoria de innovar (Birds, 2014): en la transmisión de conocimientos, y en el caso del emprendimiento, en el desarrollo de habilidades. Esta idea puede provenir de la manera en que se imparten las clases, en forma de innovación pedagógica, y también en los espacios de aprendizaje.

La estrategia española para la modernización de las universidades se ha centrado en conseguir la mejora en tres objetivos generales y transversales: la excelencia, la internacionalización y la promoción de la dimensión social y la empleabilidad. Ello se ha estructurado en cuatro ámbitos de acción: misiones, personas, fortalecimiento de las instituciones, y entorno. Nuestras Universidades se hallan inmersas en la compleja adaptación académica al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, aunque los campus españoles no están preparados para una metamorfosis de semejante envergadura, esta ineludible cuestión no está siendo prioritaria para Administraciones o Universidades (Campos Calvo-Sotelo, 2011, 2014; Campos Calvo-Sotelo y Márquez, 2016). En la investigación que se presenta se quiere reflexionar sobre los “espacios sociales de aprendizaje”, considerados como lugares no formales, donde los estudiantes adquieren unas competencias y habilidades que son las más demandadas por el mercado laboral. Se trata de proporcionar a las aulas universitarias tradicionales, innovación docente en entornos sociales más informales pero cruciales de cara a la adquisición de las competencias necesarias para el aprendizaje, creando zonas para pensar, formular, presentar, debatir, colaborar, negociar, investigar, etc. Dicha cuestión no va necesariamente ligada a lugares físicos, aunque éstos también son importantes para generar las dinámicas que se pretenden con las actividades.

La transformación de los campus ante el EEES obliga a investigar modalidades de aprendizaje alternativas a la clásica lección magistral. Estos modernos formatos pedagógicos necesitan unos espacios “didácticos” ad hoc que los alberguen (Campos Calvo-Sotelo, 2014). La educación superior se enfrenta pues a un escenario esperanzador, pero que exige revolucionar sus modelos (Ripollés, 2001). Todo ello acaba afectando al campus universitario, tanto a la manera cómo estas actividades tienen una repercusión en las clases tradicionales, como en los puntos físicos y virtuales de la universidad (Campos Calvo-Sotelo, 2011). Desde este punto de vista, los espacios sociales de aprendizaje afectan tanto a la imagen como al cuerpo de la institución universitaria.

Así, detrás del concepto definido por “espacio social de aprendizaje” coexisten un conjunto de visiones, estudiadas desde diferentes ámbitos ligados al desarrollo de competencias y el desarrollo de las personas (Alles, 2005; Pereda y Berrocal, 2011). El proyecto de los espacios sociales de aprendizaje en la Universidad Española comenzó a desarrollarse desde la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, como parte del cambio de modelo educativo propuesto por el proceso de Bolonia que quiere transitar hacia un sistema basado en la actividad de los propios estudiantes. En este sentido, los lugares sociales de aprendizaje en la Universidad Española los conforman todos aquellos que no son los aularios y que ayudan a completar el aprendizaje formal, en la mayoría de casos con actividades emprendedoras. Puntos que son lugar de encuentro entre los diversos colectivos de la Universidad y potencia n la comunicación, el desarrollo personal y la convivencia entre éstos. Éstos favorecen, a su vez, la transmisión y difusión del conocimiento multidisciplinar y el intercambio de ideas. Por lo tanto, los espacios sociales de aprendizaje ya existen de forma embrionaria en todos los campus: bibliotecas, cafeterías, vías de acceso, zonas verdes, comedores, puntos de atención al estudiante, salas de estudio, pasillos y salas de informática. Pero en este sentido, ya no se definen por palabras como aula, sala de conferencias, sala de tutoría, sino con términos que definen el carácter y el ambiente: para compartir, para pensar, para diseñar, para presentar, para debatir,

para colaborar, para negociar o para investigar. Así los nuevos métodos de aprendizaje requieren un amplio menú de espacios:

- de *brainstorming*: para pensar y generar ideas, sobre todo en grupos; para el diseño de proyectos: en los que ordenar, dar forma, estructura, contexto y orden a las ideas;
- para colaboración y para el trabajo en equipo;
- para el debate;
- para realizar presentaciones y negociaciones;
- para actividades de documentación e investigación.

Los espacios alternativos de educación son importantes ya que cuestionan la mayoría de las suposiciones que poseemos sobre la educación (Kraftl, 2014). Además, son relevantes ya que van en claro aumento, aunque no exista una amplia literatura sobre el tema. Según el estudio realizado por Kraftl (2014) en el Reino Unido, desde el año 2000 estos lugares aumentan, incluso entre instituciones educativas que se puedan considerar dentro de la corriente principal. La educación se lleva a cabo en parques, bosques y en edificios con diseños arquitectónicos diferentes. Un espacio físico deliberadamente distinto de las aulas, con colores variados, en puntos naturales o distintos, donde reine un cierto desorden, etc. (lugar físico) creará unas ciertas habilidades y hábitos: creatividad, actitud de cuidar al otro, desarrollo de habilidades prácticas, pensamiento crítico e independiente. Sin embargo, sorprendentemente, lo que hace que un área de educación se convierta en alternativa, no es tanto su diseño espacial, los colores utilizados, o la distribución de los muebles, como las actividades que se llevan a cabo: cómo se imparten las clases, la relajación de la relación de autoridad profesor-estudiante, la problemática real que se trata.

En este sentido, el maratón de emprendimiento es planteado como un *hackathon day*, que proviene de la unión de las palabras *hacker* y *marathon*. Su origen parte de un encuentro de programadores que, durante uno o varios días, se juntaban físicamente para trabajar de manera conjunta en sesiones maratónicas sobre un proyecto informático con una doble finalidad: realizar aportaciones al proyecto y aprender unos de otros en un entorno único y excepcional en el que poderse concentrar en un proyecto común. Actualmente este formato de trabajo es utilizado por multinacionales e instituciones para solucionar problemas en el ámbito de la empresa o de la realidad social. A través de grupos de trabajo con distintos objetivos que trabajan de manera ininterrumpida, se pueden aportar soluciones a las problemáticas más diversas. Por lo tanto, se trata de un formato innovador, pero cada vez es más frecuente su uso (Baccarne, Van Comperolle y Mechant, 2015). Por ejemplo, los *hackathons* más recientes y reconocidos han sido realizados por entidades como Facebook, Google, Microsoft, Hewlett Packard, Syntel, etc. entre otras, y en la ciudad de Barcelona, por parte del propio Ayuntamiento de la ciudad, y empresas y organismos, públicos y privados, como Nokia durante la Mobile World Congress de 2013, Vueling en 2014, y otros.

2. MARATÓN DE EMPRENDIMIENTO

En el caso del BCN Thinking Challenge se trata de un *hackathon day* que tiene lugar en la Universitat Abat Oliba CEU organizado por los estudiantes de la Universidad que actúan a través del club de emprendedores, que a su vez puede entenderse como otro espacio alternativo de aprendizaje. El maratón se organiza constituyendo una media de seis grupos de ocho personas: cinco alumnos de diferentes universidades y diferentes carreras universitarias y tres profesionales de distintos sectores para transmitir su experiencia. A lo largo del día, cada grupo debe resolver un caso de emprendimiento con un objetivo social. La temática del proyecto a desarrollar se da a todos los grupos en el mismo momento al inicio de la jornada laboral.

Durante el día de trabajo, los participantes cuentan con el asesoramiento permanente de profesionales en los ámbitos jurídico-legal, fiscal, laboral, de marketing y contable. Por otro lado, un grupo de *headhunters* presencia el trabajo de todos los equipos en busca de talento universitario, viendo los progresos de los diferentes grupos de trabajo. Al finalizar el día, doce o más horas después, los distintos equipos deben enviar a la organización sus proyectos de emprendimiento social finalizados.

Al día siguiente, contando con la presencia de un jurado de prestigio profesional, se procede a la entrega de premios, en una gala organizada también por los estudiantes, y que se celebra en el aula magna de la Universidad. En dicha jornada, los equipos de trabajo tienen la oportunidad de exponer sus proyectos al auditorio. El jurado, que tiene en cuenta tanto los proyectos como la exposición y comunicación de los mismos, hace entrega de un premio al mejor proyecto y al mejor emprendedor universitario, seguido de un *cocktail* donde se promueve el *networking* entre los participantes.

Con la difusión de esta buena práctica, el presente estudio quiere contribuir a mejorar la calidad universitaria, ya que la difusión y el fomento de actividades formativas como ésta, que son ejemplo de espacios alternativos de aprendizaje, forman a los estudiantes en las competencias que más valora el mercado laboral (Baccarne, 2015). Ello genera dinámicas de innovación que perfeccionan la función docente, optimizan la adaptación al espacio europeo de educación superior e incrementan la competitividad internacional, pero, sobre todo, forman a los estudiantes en competencias de empleabilidad y emprendimiento que el mercado laboral demanda prioritariamente y son más difíciles de adquirir en el aula.

En el marco europeo, los programas educativos se dirigen a desarrollar en los alumnos un perfil de egreso que en muchos sentidos se relacionan con un perfil de empleabilidad; un perfil para conseguir y conservar un empleo, o bien mejorar y promocionar en su trabajo y la capacidad de adaptación al cambio con una combinación de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas que los espacios sociales de aprendizaje facilitan. Paralelamente, las competencias de profesional experto se desarrollan mediante la práctica y la experiencia acumuladas, relacionadas con otro tipo de competencias ligadas a los contenidos de las asignaturas de los estudiantes (Vargas, 2008).

El desarrollo de esta jornada ayuda a los estudiantes que participan en el Barcelona Thinking Challenge a desarrollar habilidades personales fundamentales en cualquier actividad profesional. Se trata de habilidades como la creatividad, la capacidad de resolución, el trabajo en equipo, el liderazgo, el esfuerzo, la operatividad, la organización, etc. Por supuesto, también tienen ocasión de poner en práctica todos los conocimientos que hayan aprendido durante su vida académica sobre finanzas, recursos humanos, dirección estratégica, logística, retórica, derecho, publicidad, marketing, y un largo etcétera de asignaturas. Al ser una actividad transversal cuenta con participantes procedentes de todas las carreras del ámbito social (economistas, psicólogos, abogados, etc.) y técnico (ingenieros,

arquitectos, etc.). Además, los estudiantes disfrutaban de la oportunidad de exponerse a la mirada de diferentes empresas que participan en el *hackathon day*, con la posibilidad de demostrar su valía y poder abrir puertas profesionales que de otra manera permanecerían cerradas.

Por lo que se refiere a la sociedad en su conjunto, se pretende aportar valor, fijando la temática de este tipo de proyectos al ámbito social. Por ejemplo, en la primera edición del Barcelona Thinking Challenge el proyecto consistía en ofrecer una solución viable al problema del desempleo de larga duración entre los parados de Barcelona: cómo encontrar alternativas factibles a este grave problema social, desde el emprendimiento. La siguiente edición tuvo como objetivo la integración al trabajo de personas con discapacidad: de la misma manera que el anterior, se trataba desde el espíritu emprendedor y mediante la creación de empresas, proporcionar ocupación a personas cuyas capacidades son diferentes a la mayoría de la población. El tercer año se dedicó a la problemática del fracaso escolar: disminuir esta lacra social mediante start-ups que solucionasen o disminuyeran este problema. En el caso de la cuarta edición, analizada en este estudio, el tema propuesto fue cómo hacer viable la convivencia generacional en las empresas y poder gestionar óptimamente el tema de la edad y la convivencia generacional en las empresas. Todas las propuestas son públicas una vez finalizada la entrega de premios, y cualquier persona interesada en el tema puede acceder a ellas para hacerlas suyas y llevarlas a cabo.

Por lo tanto, el tema que se plantea en este estudio parte de la premisa de la importancia de las competencias emocionales en la formación integral del estudiante universitario en general y del área de empresa y economía en particular. Una de las tesis es la conveniencia de que las Universidades dispongan de un bagaje fundamentado de modelos de vinculación entre los procesos de enseñanza y las competencias que más se aprecian en los procesos de selección contemporáneos (Pellicer, 2009). Existen espacios alternativos de aprendizaje donde el alumnado universitario adquiere las principales competencias que requiere el mercado de trabajo. Algunos autores lo ligan incluso al uso de superficies físicas concretas (Campos Calvo-Sotelo, 2016), aunque en este trabajo se vincula a actividades específicas, en la línea defendida por otras escuelas que ponen el énfasis en las actividades más que en los lugares (Wagner, 2014), aunque no cabe duda de que disponer de espacios físicos para este tipo de actividades es el complemento ideal de la propia actividad. La promoción de este tipo de actividad generadora de competencias de empleabilidad que fomenta la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes e investigadores, entre técnicos y estudiantes, pretende la mejora de la adquisición de competencias no formales o inducidas: aprender a compartir, a discutir, a movilizar el espíritu crítico, a utilizar nuevas tecnologías de la comunicación, etc. Nuestra posición parte del denominado *learning by doing* o aprender haciendo, y por ello creemos que es importante dar difusión a buenas prácticas como el Barcelona Thinking Challenge, como ejemplo de actividades y espacios alternativos de aprendizaje que se han demostrado muy exitosos en la adquisición de competencias de los estudiantes de diferentes disciplinas de la Universidad. Las propuestas presentadas (casi una treintena) tienen por sí mismas un valor indudable. Sin embargo, consiguen su mayor impacto en dos aspectos: en primer lugar, en la sensibilización que crean sobre los participantes, con una huella en más de 400 personas en cada edición. En segundo lugar, en el desarrollo de habilidades que supone para cada uno de los aproximadamente 50 estudiantes que participan en cada edición.

3. OBJETIVOS

La investigación se plantea desde tres objetivos diferentes: por un lado, se pretende describir la actividad emprendedora del Barcelona Thinking Challenge como buena práctica del aprender haciendo. En segundo lugar, analizar cuál es el perfil de los participantes y por último, describir la visión del estudiante desde el punto de vista de las competencias desarrolladas en esta actividad como espacio no formal de aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

4.1. Procedimiento

En el caso del Barcelona Thinking Challenge, la ubicación para realizar la actividad emprendedora se ha encontrado optimizando el espacio de la Universitat Abat Oliba CEU. El claustro modernista de la Universidad, donde no se imparten clases, se ha utilizado para colocar grandes mesas en grupo para equipos de hasta diez personas. En el patio central de la universidad al aire libre se han habilitado carpas para poder disfrutar de sombra y poder ubicar mesas y sillas para los grupos de trabajo. Se han facilitado ordenadores personales a los diferentes grupos de trabajo y se ha contratado un catering para atender a los participantes en la maratonia jornada de un día completo de trabajo, más de 12 horas seguidas de *brainstorming* y desarrollo de proyectos.

En general, durante ese día, todos los espacios de la Universidad se han brindado al servicio de los estudiantes emprendedores que han trabajado en los proyectos del Barcelona Thinking Challenge, junto a los profesionales participantes en las terrazas, claustros, pasillos, rincones, jardines exteriores y cafetería. Además, toda la gestión y búsqueda de patrocinios para que la actividad se haya podido celebrar ha corrido a cargo de los estudiantes organizadores del Club de emprendedores, con toda la adquisición de competencias que conlleva la organización de este tipo de actividades. Los estudiantes han buscado patrocinadores, por ejemplo, para el alquiler de carpas, para el catering, para la gala que organizan, etc.

Una vez han tenido a su disposición los recursos, son los propios estudiantes quienes han organizado todas las actividades: desde la contratación de empresas de suministros de servicios, la búsqueda de estudiantes y profesionales para crear equipos, diseño del caso a solucionar, hasta la gestión de materiales, equipos, protocolo, jurado, etc. La organización de los estudiantes, que se articula normalmente a través de comisiones, genera sin duda la adquisición de competencias múltiples a lo largo de todo el proceso.

Cabe añadir que existen diferentes maneras de participar en el Barcelona Thinking Challenge, como: (1) los estudiantes del Club de Emprendedores que organizan todos los actos, (2) los estudiantes que trabajan en equipos durante el *hackaton day* para proponer soluciones, (3) los profesionales que ayudan y asesoran a los grupos de trabajo, (4) los miembros del Jurado, y (5) el público en general, la comunidad universitaria involucrada en el evento. En total estamos hablando de más de 300 personas que viven estos días de forma más o menos intensa.

Por primera vez, en esta 4ª edición, se ha desarrollado una herramienta que permite medir el desarrollo de competencias de los estudiantes que trabajan en equipo durante el *hackaton day* y que presentan al día siguiente sus soluciones al Jurado (es decir, el grupo 2 de la clasificación anterior). Para medir cuantitativamente el grado de adquisición de dichas competencias se ha realizado un estudio de encuesta de la actividad.

4.2. Método

La investigación realizada se puede enmarcar dentro de un estudio más amplio *ex post facto* de carácter descriptivo donde se han analizado los datos procedentes de la encuesta *on line* (instrumento de análisis) que integra la información sobre la visión de los participantes en este maratón de emprendimiento social.

El cuestionario abordaba preguntas relativas al perfil personal, académico y laboral, competencias desarrolladas y valoración general de la actividad. Se propusieron un total de 16 indicadores. Se pretenden conocer las características de los participantes, y cuál es su visión del desarrollo de determinadas competencias en actividades ubicadas en espacios no formales de aprendizaje.

Las preguntas se han elaborado a partir de cuestionarios ya utilizados en otras investigaciones. El cuestionario fue presentado, en primer lugar, a un grupo de expertos compuesto por profesores especialistas en la materia analizada, en el campo estadístico. Posteriormente se validó por consultores de empresas. Resultado de esta revisión, se realizaron las modificaciones recomendadas y se pasó el cuestionario a la población diana.

4.3. Población

La población de estudio está constituida por los 50 estudiantes que han participado en esta cuarta edición del Barcelona Thinking Challenge. Se han obtenido un total de 46 respuestas lo que supone una muestra representativa, para un coeficiente de fiabilidad del 95,5% y un margen de error del +/- 10%.

4.4. Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el programa informático IBM SPSS Statistics, en su versión 20.0.

5. RESULTADOS

5.1. Perfil de los participantes

Para situar nuestro análisis correctamente, parece adecuado definir primero algunas características del perfil de los individuos que han participado en esta cuarta edición del Barcelona Thinking Challenge.

En esta edición, en los grupos de trabajo, han participado un total de 50 personas de las que han contestado la encuesta un total de 46 participantes, en su mayoría estudiantes universitarios. La evidencia empírica señala el perfil de un 78,3% de estudiantes hombres, solteros y mayoritariamente con formación universitaria (82,6%). El 90% de los estudiantes tienen una edad inferior o igual a 22 años. Respecto a la situación laboral, los datos indican que el 54,3% estudia, seguido de un 45,7% que simultanea sus estudios con alguna dedicación laboral, incluyendo aquí los profesionales participantes.

Así, cuando se analiza su situación familiar en cuanto a con quién viven, el 65,2% manifiesta vivir con sus progenitores frente al 30,4% que indica vivir con amigos.

También los datos señalan que el 84,8% de los participantes no había asistido con anterioridad al Barcelona Thinking Challenge ni a ninguna otra actividad que pueda considerarse un “espacio alternativo de aprendizaje”. En este sentido, el 47,8% ha conocido la existencia de la actividad a través de la institución, seguido de un 26,1% que indica que ha sido un profesor el que ha hecho llegar la información del mismo.

5.2. Competencias desarrolladas en el BCN Thinking Challenge

Para analizar en qué medida el Barcelona Thinking Challenge ha permitido desarrollar determinadas competencias, se muestran las competencias mejor valoradas recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1.

Relación de competencias trabajadas durante el Barcelona Thinking Challenge. Fuente: Elaboración propia

COMPETENCIAS
Ser capaz de aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas
Ser capaz comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma oral
Ser capaz comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma escrita
Ser capaz de emprender y culminar proyectos
Ser capaz de participar en equipos de trabajo y liderarlos
Ser capaz de negociar y gestionar acuerdos mediante la elaboración de argumentos

Los resultados indican que, según la opinión de los participantes en este maratón de emprendimiento social, el Barcelona Thinking Challenge ha permitido desarrollar un conjunto de competencias muy valoradas por el mercado laboral (Tabla 2). La competencia más valorada por los participantes con un 71,7% es la competencia de ser capaz de comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma oral. Tras un día intensivo de trabajo en el que se elabora el proyecto, éste tiene que comunicarse a un amplio auditorio y un jurado especializado, por lo que la preparación del proyecto realizado con su presentación es una tarea altamente valorada por los participantes. Ello va unido con el reconocimiento de la importancia que los participantes le dan a ser capaz de innovar en el sector de la empresa, con un 30,4%, y ser capaz de comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma escrita, con un 28,3%.

Le sigue en valoración, con un 65,2%, la valoración de la competencia de ser capaz de participar en equipos de trabajo y liderarlos. Durante el primer día de trabajo precisamente lo que intentan los estudiantes es buscar soluciones a un problema social, en equipo: al ser encuestados, los estudiantes perciben por tanto que ésta es una de las

competencias más desarrolladas. Además, los participantes son conscientes de la importancia en el mundo laboral del trabajo en equipo.

Ser capaz de aplicar los conocimientos a la resolución de problemas es valorado por un 58,7% de los participantes (Tabla 2). Ello se liga a la visión tradicional del desarrollo de competencias en el aula y va seguido por una valoración del 52,2% de la competencia ser capaz de emprender y culminar proyectos. Esta competencia se centra por tanto en el emprendimiento, el objetivo principal del Barcelona Thinking Challenge. A priori, podría haber sido la competencia más destacada por los estudiantes, y sin embargo, ocupa el cuarto lugar: se observa cómo la actitud y habilidad de emprender se liga a la comunicación, el trabajo en equipo y los conocimientos, y solo desarrollando previamente estas competencias se llega a emprender (Tabla 2).

Tabla 2.

Relación de competencias mejor valoradas durante el Barcelona Thinking Challenge. Fuente: Elaboración propia

COMPETENCIAS	
Ser capaz de aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas	71.7%
Ser capaz comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma oral	65.2%
Ser capaz comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma escrita	58.7%
Ser capaz de emprender y culminar proyectos	52.2%
Ser capaz de participar en equipos de trabajo y liderarlos	47.8%
Ser capaz de negociar y gestionar acuerdos mediante la elaboración de argumentos	28.3%

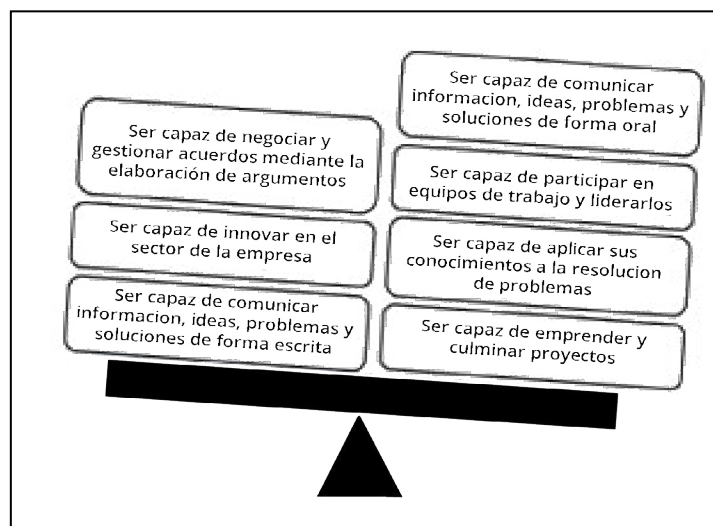
A continuación, la competencia de ser capaz de negociar y gestionar acuerdos mediante la elaboración de argumentos, ligada al trabajo en equipo, es valorada por el 47,8% de los participantes.

En referencia a la valoración general del Barcelona Thinking Challenge como espacio alternativo de aprendizaje, los individuos participantes valoran este maratón con una media de 4,16 de una escala de 1 a 5. Por lo tanto, podemos decir que, a nivel de satisfacción de los participantes con la actividad, los datos señalan una gran satisfacción en la participación de este tipo de actividades no formales que configuran un espacio alternativo de aprendizaje.

Respecto a qué mejoras se podrían introducir en próximas ediciones del Barcelona Thinking Challenge, los datos señalan que mayoritariamente se desearía que (1) la ratio de grupos de trabajo fuera más pequeña, es decir, un número de siete participantes por equipo se encuentra demasiado elevado y se pide su reducción; y (2) poder contar con más recursos: el tiempo como un recurso escaso que se podría extender, y además, también contar con

Figura 1.

Distribución según valoración de las competencias desarrolladas durante el Barcelona thinking challenge



más herramientas de *mentoring* durante el proceso del *hackathon day*. Aunque efectivamente se dieron recursos de profesionales que asesoraban a los grupos, se vería recomendable aumentarlos.

A modo resumen, se recoge en la Figura 1 el impacto o valoración de las competencias más desarrolladas en este *hackathon day* desde la visión de los participantes.

6. CONCLUSIONES

Existe una aceptación generalizada de que la sociedad capitalista actual necesita el emprendimiento para poder crecer y prosperar. Las universidades, los gobiernos, tratan de promover la creación de la riqueza a través de la innovación. En los espacios de educación superior necesitan transmitir el comportamiento emprendedor en un entorno cada vez más incierto y turbulento. Las universidades necesitan entonces ligar el concepto de innovación con el de emprendimiento, creando nuevas experiencias de aprendizaje del espíritu emprendedor (Birds, 2014).

En las universidades de todo el mundo en general y en el Reino Unido y Japón, en concreto, se encuentran en una fase de desarrollo creciente de las actividades que fomentan el emprendimiento (Yokohama, 2006). Algo similar sucede en España, y en concreto en la Universitat Abat Oliba CEU. Los espacios tradicionales de aprendizaje se quedan cortos para el desarrollo de habilidades emprendedores y por ello es necesario buscar lugares alternativos que desarrollen la creatividad, la capacidad de resolver problemas o el pensamiento crítico (Kraftl, 2014). En una actividad como el Barcelona Thinking Challenge se observa la necesidad de redefinir los puntos de encuentro de aprendizaje como ampliación de la diversidad de espacios y escenarios para fomentar las nuevas y distintas pedagogías y la adquisición de competencias de forma complementaria a la formación tradicional que se basan en actividades emprendedoras (Rivas, 2014). Pensando en actividades del aprendizaje y sus escenarios (y no en meros lugares físicos), pensando en el aprendizaje formal y también en el aprendizaje informal, analizando dónde y cómo

sucede el proceso de adquisición de conocimientos y centrando el enfoque en los estudiantes. En este sentido, en esta investigación se ha analizado esta actividad específica donde los estudiantes desarrollan sus competencias. Así, los espacios donde el aprendizaje tiene lugar, ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje en sí (Barrett, Zhang, Moffat y Kobbacy, 2013), de modo que el éxito y progresión de la enseñanza, dependen en gran modo de esos espacios. Por ello, contribuyen de manera significativa a motivar a los estudiantes a desarrollar sus competencias (Harrop y Turpin, 2013), especialmente sus competencias emprendedoras (Pellicer, 2009).

En este sentido, esta investigación ha analizado una actividad específica, el maratón de emprendimiento Barcelona Thinking Challenge, donde los estudiantes han podido desarrollar determinadas competencias. Dicha actividad ha entrado en su cuarta edición con un gran éxito de seguimiento y de consecución de los objetivos propuestos. El hecho de formar alrededor de seis grupos de ocho personas: cinco alumnos de diferentes universidades y tres profesionales de distintos sectores para transmitir su experiencia para juntarlos en grupos de trabajo, hace posible el trabajo en equipo en un proyecto común. A lo largo del día, cada equipo debe resolver un caso de emprendimiento con un objetivo social. Los resultados indican que según la opinión de los participantes en este maratón de emprendimiento social se han podido desarrollar un conjunto de competencias muy valoradas por el mercado laboral (Barraycoa y Lasaga, 2011).

Estos resultados, parten de un proyecto de investigación más amplio y permiten destacar que los participantes valoran con alta intensidad este maratón de emprendimiento social. Los resultados muestran un alto desarrollo en las competencias relacionadas con ser capaz de participar en equipos de trabajo, ser capaz de liderarlos y poder aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad a la resolución de problemas. Así, comunicar ideas, problemas y soluciones de forma oral es una de las competencias que los participantes valoran como mejor adquiridas durante la maratón de emprendimiento.

Los datos señalan una gran satisfacción en la participación de este tipo de actividades no formales que configuran un espacio alternativo de aprendizaje. Como señala Prensky (2015) los participantes son conscientes de la importancia en el mundo laboral del trabajo en equipo, y la evidencia lo ha corroborado. Actualmente la universidad ha dejado de ser el único lugar donde ocurre el aprendizaje y tampoco puede pretender asumir por sí sola la función educacional de la sociedad; es aquí donde cobra importancia el aprendizaje que se desarrolla en contextos no formales, generando así oportunidades para el aprendizaje permanente y de calidad para toda la comunidad, haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos.

En suma, se puede decir que los contextos de aprendizaje se van construyendo a lo largo de la vida de las personas; la escuela, la familia, las actividades extracurriculares son fuentes de variados aprendizajes. De este modo, los distintos tipos de contextos deben posibilitar la comunicación y el encuentro con las personas, dando a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo; permitiendo la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2005). *Dirección estratégica de Recursos Humanos: gestión por competencias*. México: Ediciones Granica.
- Baccarne, B., Van Comperolle, M. y Mechant, P. (2015). Exploring hackathons: civic vs. Product innovation hackathons. *i3 conference 2015: participating in innovation. Innovating in participation*. Paris: Recuperado el 15/11/16 de <http://hdl.handle.net/1854/LU-7033553>.
- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2011). *El camino hacia el empleo en un mundo complejo*. Zaragoza: Fragua.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. y Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689.
- Birds, R. (2014). Entrepreneur-managers in higher education: (how) do they exist. *Journal of Higher Education Policy and Management*, (36) 1, 62-73. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.844663>
- Campos Calvo-Sotelo, P. (2011). *La evolución histórica del espacio físico de la Universidad: Impulsos conceptuales, paradigmas arquitectónicos, estrategias institucionales y propuestas recientes de innovación*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Campos Calvo-Sotelo, P. C. y Márquez, F. C. (2016). Memoria e innovación en los espacios físicos de enseñanza/aprendizaje de la educación superior. La transformación del límite como respuesta de la Arquitectura a la innovación docente. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 279-320.
- Campos Calvo-Sotelo, P. C. (2014). Innovative educational spaces: architecture, art and nature for university excellence. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 159-174.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18. Recuperado el 03/10/16 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte>.
- Harrop, B. y Turpin, B. (2013). A Study Exploring Learners' Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences. *New Review of Academic Librarianship*, 19 (1), 58-77. <http://dx.doi.org/10.1080/13614533.2013.740961>.
- Kraftl, P. (2014). What are alternative education spaces – and why do they matter. *Geography* 99, (3), 128-138.
- Pellicer, C. (2009). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: Ediciones PPC.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2011). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: Ediciones SM.
- Ripollés, M. (2001). Aprender a emprender en las universidades. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 124-156.
- Rivas, M. (2014). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

Vargas, M. (2008). Perfiles de empleabilidad y desempeño profesional. Ponencia presentada al *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 20/11/16 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178332449.pdf>.

Wagner, T. (2014). *Creando innovadores: la formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Madrid: Kolima.

Yokohama, K. (2006). Entrepreneurialism in Japanese and UK universities: Governance, management, leadership and funding. *Higher Education*, 52, 523-555. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-1168-2>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Dra. Eva Perea. Vicerrectora de Ordenación Académica y Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona. Doctora «cum laude» en Economía. Doctorado sobre el acceso de las empresas españolas al mercado de China. Ha trabajado durante más de veinte años en docencia e investigación, en emprendimiento, internacionalización empresarial y asuntos europeos. Ha trabajado en empresas y organismos como el Grupo Mondragón, la Comisión Europea, la Cámara de Comercio de Barcelona y la Universitat Abat Oliba CEU. Master en Business Administration (MBA) por la Universidad Heriot-Watt, de Edimburgo y Master en Investigación en Ciencias Sociales, por la Universitat Abat Oliba CEU. Participa en el Proyecto de Investigación de los Hidden Champions en España, con varias publicaciones. Es miembro del grupo emergente de investigación Emprendimiento, estrategia y competitividad empresarial (GREECE). Sus líneas de investigación tienen que ver con: Emprendimiento, RSC, Internacionalización y Dirección Estratégica.

✉ epeream@uao.es

Dra. Vanesa Berlanga. Doctora en Educación y Sociedad en la línea de Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. Licenciada en Estadística. Profesora adjunta del Departamento de Economía y Empresa de la Universitat Abat Oliba CEU. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo emergente de investigación “Emprendimiento, estrategia y competitividad empresarial (GREECE)”, miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE), de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) y de la Sociedad Catalana de Estadística (SCE). Miembro y asesora del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. Especializada en el campo de la metodología, técnicas y análisis de recogida de información y estadística. Miembro del Grupo de Innovación y mejora (MIDEME). Ha participado en proyectos de investigación competitivos estatales e internacionales. Sus líneas de investigación tienen que ver con la predicción económica, las condiciones de vida de los estudiantes universitarios y los condicionantes del rendimiento académico, las transiciones académicas y laborales, y estudios de financiación universitaria.

✉ vberlangas@uao.es

Dra. Carmen Ruiz. Doctora por la Universidad Pompeu Fabra y Senior Fellow en Urban Studies por el Institute for Policy Studies (IPS) The Johns Hopkins University (JHU), Baltimore, Maryland, EUA. Máster en Gestión Pública por la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la

Universidad de Barcelona. Es profesora del Departamento de Empresa y Economía de la Universidad Abat Oliba CEU, donde también se encarga de la Dirección de los Estudios en Dirección de Empresas. En la actualidad es Co-Subdirectora de la Cátedra de Empresa Familiar y Creación de Empresas de la UAO CEU en el marco de la cual desarrolla su tarea de investigación en las líneas de Empresa Familiar, Emprendimiento, competencias emprendedoras y espacios alternativos de aprendizaje. Sus líneas de investigación tienen que ver con la toma de decisiones en la Empresa Familiar y el estudio de las competencias emprendedoras y su relación con el emprendimiento. También el estudio de la innovación social y su aplicación a la responsabilidad social corporativa y en el tercer sector.

✉ cruizv@uao.es

ANEXO. ENCUESTA

¿Valoras el BCN Thinking Challenge? ¡Pues ayúdanos con esta encuesta a saber cuál es tu visión de este maratón de emprendimiento social!

SEXO

- Hombre
 Mujer

EDAD _____

ESTADO CIVIL

- Soltero/a
 Con pareja
 Casado/a
 Divorciado/a
 Viudo/a

SITUACIÓN ACADÉMICA

- Básica
 Formación profesional
 Formación universitaria: Curso____
 Grado_____ Universidad_____
 Graduado/a
 Licenciado/a
 Master
 Doctor/a

SITUACIÓN LABORAL

- Trabajo
 Estudio
 Trabajo y estudio

SITUACIÓN FAMILIAR

- Vivo con mis progenitores
 Vivo solo
 Vivo con mi pareja
 Vivo con amigos
 Otras situaciones_____

¿HAS PARTICIPADO ALGUNA VEZ EN EL BCN THINKING CHALLENGE?

- Sí
 No

¿CÓMO HAS CONOCIDO LA EXISTENCIA DEL BCN THINKING CHALLENGE?

- Por amigos
 Por familiares
 Por algún profesor
 Por información de la Universidad
 Por redes sociales
 Otras situaciones_____

¿CÓMO VALORAS EL BCN THINKING CHALLENGE COMO ESPACIO ALTERNATIVO DE APRENDIZAJE? Nada 1 2 3 4 5 Mucho

¿QUÉ COMPETENCIAS CREES QUE TE PERMITE DESARROLLAR LA ACTIVIDAD DEL BCN THINKING CHALLENGE?

- Ser capaz de aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas
 Ser capaz comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma oral
 Ser capaz comunicar información, ideas, problemas y soluciones de forma escrita
 Ser capaz de emprender y culminar proyectos
 Ser capaz de participar en equipos de trabajo y liderarlos
 Ser capaz de negociar y gestionar acuerdos mediante la elaboración de argumentos
 Ser capaz de innovar en el sector de la empresa
 Otras_____

¿QUÉ MEJORAS INTRODUCIRÍAS EN EL BARCELONA THINKING CHALLENGE?

¿SI HAS PARTICIPADO EN ALGUNA OTRA ACTIVIDAD QUE SEA UN “ESPACIO ALTERNATIVO DE APRENDIZAJE, CUÁL FUE?

Análisis y prospectiva histórico-pedagógica de la Educación para el Consumo en el sistema educativo español

Historical-pedagogical analysis and prospective of education for consumption in the Spanish educational system

LAURA CASARES-ÁVILA

Universidad de Extremadura

JORGE CÁCERES-MUÑOZ

Universidad de Extremadura

MIGUEL MARTÍN-SÁNCHEZ

Universidad de Extremadura

Recibido: 05/05/2017

Aceptado: 04/09/2017

RESUMEN

En este trabajo se presenta un análisis de los planteamientos teóricos de una Educación para el Consumo, entendida no solo como una preparación del alumnado para acceder a los bienes y productos de manera más eficaz y eficiente, sino como una sensibilización crítica hacia las implicaciones que tienen sus actos de consumismo. Se realizará un recorrido histórico-educativo por las principales leyes educativas de los últimos 30 años para analizar cómo ha evolucionado la Educación para el Consumo. Por último, y dada su elevada y justificada importancia, se presentan propuestas educativas dirigidas a desarrollar conocimientos y estrategias de actuación al respecto. Para ello, en un primer acercamiento, resulta interesante establecer un espacio reglado y regulado dentro del currículum escolar donde poder trabajar de manera directa y explícita la Educación para el Consumo, pues no debe quedar diluida transversalmente entre las diferentes materias y a voluntad de los distintos profesionales educativos..

PALABRAS CLAVES

Educación, Consumo, Sistema Educativo, Histórico-educativo.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the theoretical approaches of Consumer Education, understood not only as a preparation of students to access goods and products more efficiently and efficiently, but as a critical awareness of the implications they have their acts of consumerism. A historical-educational tour will be made by the main educational laws of the last 30 years to analyze how Consumer Education has evolved. Lastly, and given its high and justified importance, educational proposals are presented aimed at developing knowledge and strategies for action in this regard. For this, in a first approach, it is interesting to establish a regulated space within the school curriculum where you can work directly and explicitly the Education for Consumption, since it should not be diluted transversally between the different subjects and the will of the different professionals Education.

KEYWORDS

Education, Consumption, Educational System, Historical-Educational.

Para citar este artículo: Casares-Ávila, L. Cáceres-Muñoz, J. y Martín-Sánchez, M. (2017).

Análisis y prospectiva histórico-pedagógica de la educación para el consumo en el sistema educativo español. *EA, Escuela Abierta*, 20, 63-79. doi:10.29257/EA20.2017.06



1. INTRODUCCIÓN. NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

Consumo y consumismo son términos habituales en la sociedad occidental moderna, llegando incluso a establecer todo un estilo de vida y de pertenencia social. Callejo (1995) afirmó que el consumo se sitúa en el epicentro del proceso de reproducción social, dentro del cual el ser humano, irremediabilmente inmerso, actúa como agente. De ahí que resulte necesario establecer, con claridad meridiana, cuáles son sus deseos y cómo puede alcanzarlos dentro de un contexto presupuestario restrictivo, ya que como afirman Alonso y Fernández (2010), la sociedad de consumo tiene su origen en el trabajo, de forma que el embrión y el sustento de la misma se encuentra en el empleo, pero más aún, en el salario.

El desorbitado consumo de bienes innecesarios o superfluos se han extendido hasta tal punto que, autores como Alonso y Fernández (2010) hablan del consumo “McDonalizado” o “cultura del centro comercial”, para hacer referencia al consumismo que se da como actividad de ocio en lugares donde se condensan en un espacio y tiempo reducido gran cantidad de símbolos, en muchas ocasiones contradictorios unos con otros.

Hay situaciones donde los consumidores adquieren bienes que no tenían pensado, debido a factores situacionales y/o factores psicológicos a los que la publicidad tiene la capacidad de acceder. Esteban et al. (2008), desde esta visión, la definen como un proceso de comunicación que se da en una sola dirección, en la que un emisor reconocido envía un mensaje a un grupo de receptores a través de diferentes medios, con la finalidad de influir en su compra y con ello en sus hábitos de consumo. El problema surge cuando la publicidad pasa de ser una mera herramienta de información a un mecanismo de persuasión.

Cabe hacer mención a los procesos que se dan ante una actividad de compra en función del entendimiento que se posea sobre el producto o marca del mismo. Si el conocimiento es amplio, la decisión será rápida, de lo contrario, si no se conoce el producto o marca será necesario un esfuerzo racional y una búsqueda de información sobre el mismo, pero cuando dicha información llega a través de la publicidad de manera fácil y sin esfuerzo, dicha reflexión y el tiempo de compra se simplifica, y se opta por adquirir los productos con base en los criterios extrínsecos al consumidor (Lomas, 1996).

Se puede afirmar que las formas de persuasión se presentan bajo tres modalidades: racional, basada en la razón y el argumento; emotiva, orientada a la satisfacción de emociones y sentimientos; e inconsciente, impulsada por los instintos más primarios (Ariely, 2008). Esta influencia puede ser transmitida a través de distintos medios, siendo el más influyente, hasta el momento, la televisión, aunque actualmente las redes sociales están alcanzando una fuerza de persuasión cada vez mayor, sobre todo en la población más joven (Novo, 2016).

Es interesante hacer referencia a los datos lanzados por la Asociación de Publicidad, Marketing y Comunicación Digital en España (IAB Spain) sobre su estudio de inversión publicitaria en medios digitales, correspondientes al primer semestre de 2016. En dicho estudio se señala que las inversiones en publicidad digital durante los primeros ocho meses del año 2016 fueron de 754 millones de euros, lo que supone un crecimiento del 24,4% respecto al mismo periodo en 2015 (Interactive Advertising Bureau Spain, 2016).

A estas cifras se añade que el uso de las redes sociales existentes es cada vez más amplio en cuanto a tiempo de utilización y franja de edad de usuarios. El 81% de la población, entre 16 y 55 años de edad, emplea las redes sociales como medio para comunicarse, para acceder a la información y/o para seguir a *influencers*, término que se utiliza para designar a aquellas personas que cuentan con cierta credibilidad sobre un tema en concreto, y que por su presencia e influencia en las redes pueden llegar a convertirse en prescriptores interesantes para una marca (Castillo Pomedá, 2016).

Estrechamente relacionado con el concepto de *influencers*, es necesario aludir a un reciente fenómeno denominado *youtubers*, cuyas implicaciones son aun difícilmente evaluables, pero que las marcas ya tienen en su punto de mira. Se trata de un sector de autores que se dedica a la producción de vídeos caseros y seriados, en los que tratan temas de lo más variopinto, aprovechando que *Youtube* gratifica económicamente a aquellos vídeos que tienen un cierto nivel de visitas. El *YouTuber* más seguido en España, *ElRubiusOMG*, puede llegar a ganar al mes 250.000 euros (Castillo Pomedá, 2016).

Es obvio que el consumo sigue permaneciendo incólume y, además, va en aumento. Es un ente omnipresente, pues invade a la población a través de la publicidad, a través de los programas de televisión, de las redes sociales... continuamente se exponen los estilos de vida de otros para vender la idea de que se debe comprar o consumir para alcanzar ese mismo estilo de vida y esa misma felicidad y bienestar.

En este contexto, la Educación debe ser comprendida como una necesidad social y/o como el mecanismo más efectivo de transmisión de conocimientos y con ello de cultura. Es un elemento que mejora la creatividad individual de los ciudadanos, les proporciona destrezas, y propicia su participación activa en la vida económica, cultural, política y social de su país y en definitiva de su comunidad.

Becker (1992), Premio Nobel de Economía, expuso que los individuos acumulan durante su vida un cierto capital humano, a través de la adquisición de conocimientos, experiencias, habilidades... con la ayuda de mecanismos y sistemas formales como la Educación. El fortalecimiento del desempeño del sistema educativo es, por tanto, condición necesaria y antecedente de un adecuado desarrollo social. Debe entenderse como un elemento fundamental para la definición y dinámica de modelos de desarrollo. Ha de considerarse un elemento central para el desarrollo y crecimiento económico y social, así como para el establecimiento de niveles de equidad y justicia social que aseguren una convivencia equilibrada. Se debe evitar patrones de desarrollo que generen tendencias distributivas desfavorables.

Educar para el consumo no es sólo y exclusivamente preparar al alumnado para acceder a los bienes y productos de manera más eficaz y eficiente, sino que también entra en juego la necesidad de sensibilizarles hacia las implicaciones que tienen sus actos de consumismo. Deben conocer y ser conscientes que el actual consumo desbordado implica la destrucción de recursos, así como la formación y mantenimiento de un sistema económico que agudiza, más si cabe, la asimetría que existe tanto en el ámbito mundial entre los distintos países como en su entorno más cercano a través de la formación de las distintas clases sociales. Han de ser conscientes, dentro de las posibilidades que les permite su edad y madurez, de que el actual sistema económico y social, tal y como está, no garantiza la supervivencia de próximas generaciones. El consumismo y la globalización, como forma extrema del capitalismo, están causando un aumento sin precedentes de las diferencias entre ricos y pobres.

Por todo ello, dada su elevada y justificada importancia, se debe comenzar por desarrollar y mantener propuestas y programas educativos dirigidos a potenciar conocimientos y estrategias de actuación al respecto. Para ello, en un primer acercamiento, resulta interesante establecer un espacio reglado y regulado dentro del currículum escolar donde poder trabajar de manera directa y explícita la Educación para el Consumo, pues no debe quedar diluida transversalmente entre las diferentes materias y a voluntad de los distintos profesionales educativos.

Está justificada la necesidad de formar al alumnado como futuros ciudadanos activos, críticos y responsables, con capacidad para adaptarse al devenir social, por ello el siguiente paso que se debe dar es poner en marcha una serie de medidas teórico-prácticas dentro del currículum escolar. En los decretos que regulan su organización y funcionamiento a lo largo de las distintas etapas educativas, teóricamente lo plasman como un documento abierto y flexible, pero en la práctica se observan horarios escolares herméticamente cerrados y planificados en torno a las

llamadas materias instrumentales (matemáticas, lengua, inglés...) siendo de difícil inmersión temas relacionados con valores sociales en general y con el consumo, en este caso, en particular.

2. TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO A LO LARGO DE LAS DISTINTAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS

Entender el papel que el consumo juega en el sistema económico y en el contexto social, saber elegir objetivamente y conocer las consecuencias medioambientales que provoca, deja de ser una tarea pendiente para España desde el momento en que el sistema educativo asume por primera vez en 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español, Ley Orgánica aprobada el 3 de octubre de 1990, la responsabilidad de formar al alumnado como consumidor (Gámez, 2010). Anterior a la citada fecha no se había contemplado la Educación para el Consumo en el ámbito curricular.

La aprobación de la señalada LOGSE, puso en marcha un importante proceso de modernización y adaptación, al pretender, entre otras cosas, establecer un sistema de enseñanza-aprendizaje abierto y flexible, no sólo hacia las innovaciones teóricas en el campo educativo sino también en torno a las características que en ese momento formaban parte de la sociedad contemporánea (Gavidia y Rodes, 2000). En lo que a formación educativa del consumidor se refiere, supuso la materialización de la Educación para el Consumo como tema transversal a las diferentes áreas del currículo escolar, no la consideró un área más, sino que respetó su carácter globalizador.

Echando la vista atrás, dichos temas transversales eran educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades entre sexos, educación para la salud, educación en la sexualidad, y educación cívica y moral (LOGSE, 1990). Si se analiza el currículo vigente de entonces, todos estos contenidos transversales eran esencialmente de carácter actitudinal, pues no sólo abarcaban el desarrollo teórico de las problemáticas sociales del momento, sino que pretendían generar actitudes prácticas de respeto frente a ideales y principios que en aquel momento preocupaban a la población.

Algunos años después de su entrada en vigor en 1990, un estudio llevado a cabo por Ruano y Serra (1997) puso de relieve que la educación del consumidor era uno de los temas transversales menos investigados y trabajados dentro de las aulas. Señalaron que las únicas investigaciones que se encontraban relacionadas con la Educación para el Consumo se situaban bajo la perspectiva de la alimentación o la salud, y no bajo un enfoque económico.

Con la derogación de la LOGSE (1990) y el establecimiento de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ley orgánica estatal aprobada el 6 de abril de 2006, estos temas perdieron transversalidad y pasaron a ser recogidos en la asignatura denominada *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, impartida en el entonces llamado tercer ciclo de Educación Primaria (5º y/o 6º) y en 1º, 2º o 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La principal finalidad que perseguía esta materia era, tal y como recogía el R.D 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el R.D 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad. El objetivo era formar futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, parti-

cipativos y solidarios, que conociesen sus derechos, asumieran sus deberes, y desarrollasen hábitos cívicos para poder ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

La citada materia contaba con la recomendación del Consejo de Europa pues, en el año 2002, éste afirma que es un área esencial para promover una sociedad libre, justa y tolerante, pues contribuye a la defensa de los valores, principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, constituyendo los fundamentos de la democracia. Para ello, recomendó a todos los estados miembros de la Unión Europea, y por tanto a España, que hiciesen de la educación para la ciudadanía un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas (Consejo de Europa, 2002).

Dentro de la necesidad de desarrollar la antedicha educación “en y para la vida”, la LOE recogía, además de la materia citada, elementos, que no temas como hacía la LOGSE, transversales a los distintos currículos. Para ello tomaba como punto de referencia pedagógico, la idea de que la etapa correspondiente a la educación obligatoria (de 6 a 16 años) es la que permite con suma eficacia llevar a cabo actuaciones relacionadas con valores y conductas cívicas, puesto que su alumnado se encuentra inmerso en un periodo evolutivo en el que aquellos hábitos que inicie y consolide le acompañarán a lo largo de su vida adulta (LOE, 2006).

3. TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ACTUAL

Partiendo del momento actual, y tomando como referencia la citada LOE modificada por la vigente LOMCE, se establece que uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español es en la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezca la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia social (LOMCE, 2013).

Como fin educativo, tanto la LOE (2006) como actualmente la LOMCE (2013), contemplan la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. Esta ley educativa considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna, se aborda de forma transversal la necesidad de incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa manera a través de un planteamiento conjunto (LOMCE, 2013).

La LOMCE establece como cimientos de toda actuación educativa, principios relacionados con la educación como ciudadanos de una sociedad de consumo, contemplando como fin último de la educación: la formación para el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social..., así como valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente y, en definitiva, hacia el desarrollo sostenible.

En la misma línea que la LOE estableció la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, la LOMCE ha introducido en el currículo de E.P. la materia de *Valores Sociales y Cívicos* y en E.S.O. la asignatura de *Valores Éticos*.

Una vez analizado el recorrido que la Educación para el Consumo ha tenido a lo largo de las últimas leyes educativas, es necesario analizar la fundamentación del currículo que contempla actualmente el sistema educativo español.

Siguiendo el artículo 6 del capítulo III del Título Preliminar de la LOMCE (2013), se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.

Los centros educativos en ejercicio de su autonomía pedagógica, desarrollarán y concretarán el currículo como documento que rige toda la enseñanza. Tal concreción se fundamentará en los siguientes cuatro niveles: currículo propiamente dicho, Proyecto Educativo de Centro, programaciones, y en último lugar adaptaciones curriculares (LOMCE, 2013).

Como ya se ha citado, el currículo o primer nivel de concreción curricular está integrado por una serie de elementos (competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y metodología didáctica), a los que se les añade el tratamiento transversal de una serie de valores y contenidos, considerados imprescindibles para el desarrollo personal del alumnado, así como para su participación activa como ciudadanos del ámbito social, interpersonal y laboral, y entre los que se incluye la educación como consumidores (LOMCE, 2013).

Con respecto al segundo nivel de concreción, el Proyecto Educativo de Centro, se debe argumentar que es el instrumento básico con el que cuentan los colegios e institutos para concretar su autonomía pedagógica y establecer sus prioridades, valores y objetivos para alcanzar una educación de calidad. Como cita Gámez (2010): “es necesario hacer del centro escolar un proyecto como acción educativa común, más que un proyecto de centro como documento” (p. 47).

A partir de la concreción curricular establecida en el proyecto educativo citado, se elaborará el tercer nivel de concreción, las programaciones; programaciones de aula en el caso de la etapa de E.P. y programaciones didácticas en el caso de la etapa de Educación Secundaria. Este tercer nivel supone la concreción de las decisiones de la propuesta curricular para un grupo de discentes concretos, incluyendo al menos los siguientes aspectos: objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos distribuidos a lo largo del curso y estrategias metodológicas, dentro de las cuales se deberá incluir el uso de las TIC como recurso didáctico. También debe quedar recogido en las programaciones, las actividades que se van a desarrollar, los procedimientos e instrumentos que se van a emplear para evaluar, las estrategias específicas de atención a la diversidad, la incorporación de los elementos transversales a las diferentes unidades didácticas, y desarrollo y seguimiento de las competencias clave (LOMCE, 2013).

Con respecto al cuarto y último nivel de concreción curricular, las adaptaciones curriculares, únicamente es necesario citar, que supone la adaptación de la programación de aula o programación didáctica a un alumno en concreto por presentar necesidades específicas de apoyo educativo, y que teniendo en cuenta la legislación actual pueden categorizarse en: ajustes curriculares significativos y adaptaciones curriculares significativas.

Como puede observarse hay cabida en los cuatro niveles de concreción curricular para trabajar la Educación para el Consumo en las aulas, bien por medio de asignaturas concretas, como sería *Valores Sociales y Cívicos* y *Valores Éticos*, o bien a través de los elementos transversales que invaden el resto de materias o asignaturas. Estos elementos son fundamentales en la construcción del alumnado democrático. La alfabetización cívica es el pilar que soporta la democracia y sin duda desde donde se pueden establecer las correctas prácticas de consumo. Asimismo, una alfabetización mediática (Flornes, 2016) que capacite al alumnado con herramientas que le ayuden a gestionar las grandes dosis de información que le sobrevienen hoy día, completará el elenco de soportes para lograr una ciudadanía vital, construida desde los centros educativos.

El currículo escolar vigente, en cada uno de sus cuatro niveles de concreción, posee una fundamentación, que siguiendo a Coll (1991), puede sintetizarse por medio del análisis de las siguientes cuatro fuentes: fuente sociológica, fuente psicológica, fuente pedagógica y fuente epistemológica.

En primera instancia es preciso señalar que, la fuente sociológica, según el autor, aporta las relaciones entre escuela y sociedad, así como las demandas que dicha sociedad le hace al sistema educativo, y que son fundamentalmente: la socialización de las nuevas generaciones y la preparación para que asuman responsabilidades como adultos. Desde esta perspectiva la escuela asume las intenciones educativas de una sociedad para un determinado momento de su desarrollo y, por consiguiente, el currículo se convierte en la instancia mediadora entre la institución y la sociedad para el logro de estos propósitos. De este modo, junto con la comunicación de conocimientos, habilidades y destrezas, también se transmiten ideologías y valores representativos de la realidad. Todo ello se debe ver reflejado en los contenidos curriculares, de manera que éstos sean consecuentes en relación a las exigencias sociales y adaptables a los continuos cambios del mundo.

En segundo lugar, Coll (1991) señala la fuente psicológica para vincular el desarrollo con el aprendizaje del alumnado, entendiendo por aprendizaje todo proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, y se incorporan nuevas formas de pensar, sentir y afrontar situaciones vitales y sociales. El conocimiento del desarrollo evolutivo y de las leyes que rigen el aprendizaje es fundamental para que el currículo pueda establecer los modos de enseñanza y, además, para que pueda hacerlo desde un enfoque holístico que demuestre su relación con la realidad.

En tercera posición, se habla de la fuente pedagógica como vínculo entre la fundamentación teórica existente y la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. De manera que para elaborar un currículo es importante y necesario tener en cuenta la información pedagógica sobre las aplicaciones didácticas que han tenido éxito y sobre las que no. Por tanto, este elemento integra dos aspectos principales: la enseñanza y la investigación de dicha enseñanza.

Por último, Coll (1991) establece la fuente epistemológica para hacer referencia a aquellos conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas, materias o asignaturas. De esta manera el currículo escolar se fundamenta sobre una base científica, formando, gracias a ello, profesionales con un determinado perfil exigido por la sociedad del momento.

Como puede apreciarse, estas cuatro fuentes no son excluyentes entre sí, sino que hay que tenerlas en cuenta todas ellas en conjunto a la hora de integrar y transmitir conocimientos. Este vínculo va a permitir que el currículo actúe como puente entre la teoría y la práctica, y se convierta en un instrumento abierto, flexible y común a todo el alumnado.

Por otro lado, elevando la vista hacia la estrategia educativa internacional en relación con España, cabe mencionar que, en el informe PISA de 2012 se incluyó como una de las categorías a evaluar, la competencia o alfabetización financiera de los alumnos de secundaria. Algunos países, puesto que era una categoría opcional, decidieron incluir la evaluación de este ámbito competencial. España fue uno de esos países (OCDE, 2013) y en el 2014 se publicaron los resultados y conclusiones, los cuales no podemos dejar de comentar aquí.

Según el balance de resultados y conclusiones que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa publicó (INEE, 2014), el nivel de competencia financiera de los estudiantes españoles se encuentra por debajo de la media de la OCDE. Entre otros aspectos, la competencia financiera mide la capacitación para participar activamente en la vida

económica y mejorar así el bienestar de los individuos y de la sociedad. Algo que obviamente se percibe como necesario dentro de lo que concebimos como consumo sostenible. Además, se señaló como circunstancia destacable que el nivel educativo de los padres influye positivamente en la competencia financiera de sus hijos. Lógicamente, no solo el nivel general influirá en esta variable, sino que también los correctos patrones de conducta hacia la evitación del consumismo desenfrenado, la utilidad de los bienes y la coherencia en las actuaciones-ejemplo de los padres o la socialización económica (Webley y Nyhus, 2013). Pese a esto, creemos necesario una revisión del concepto de alfabetización económica de la OCDE que camina más cerca de los postulados de rendimiento económicos que de los de equidad social.

Si se estrecha y focaliza nuevamente la atención en la educación del consumidor, es preciso hacer referencia a las palabras de Gutiérrez (1995), quién señala que la Educación para el Consumo no debe considerarse una unidad didáctica aislada o un elemento trabajado ocasionalmente de modo transversal, sino que debe ser entendida y desarrollada con base en un claro eje temático compuesto por objetivos, contenidos, actividades, principios metodológicos, etc.

No debe, por tanto, alejarse de los fundamentos psicopedagógicos en los que se basa el diseño curricular de las diferentes áreas que componen el sistema educativo, y por ello debe trabajarse de forma similar al resto de materias.

Tomando como línea de salida esta premisa, se procede a analizar los diferentes elementos que puede contener la Educación para el Consumo dentro del currículo escolar.

Desde la observación de las aportaciones de Del Valle (2005), la Educación para el Consumo, en líneas generales, persigue los siguientes objetivos:

- Aportar contenidos que permitan al alumnado conocer las características que presentan los productos o servicios objeto de uso o compra.
- Proporcionar claves que les permitan tomar decisiones responsables y críticas frente a las influencias externas. Es decir, desarrollar en los sujetos el espíritu crítico y selectivo ante los medios, haciéndoles conscientes de la influencia que éstos ejercen sobre su conducta.
- Ayudar al desarrollo de estrategias de autodominio y autocontrol.
- Enseñar a los discentes a racionalizar su conducta, desarrollando un comportamiento como consumidor: autónomo, crítico, cívico y responsable.
- Darles a conocer información relevante sobre el consumo, así como estrategias de pensamiento que les permitan evaluar las posibles consecuencias que acarrearán las conductas consumistas.

En definitiva, la Educación para el Consumo dentro del currículo escolar tiene a largo plazo una finalidad sociopolítica, puesto que su último objetivo no es otro que lograr ciudadanos conscientes de sus responsabilidades (Gámez, 2010).

Para alcanzar los objetivos planteados, entre otros, es necesario el desarrollo de una serie de contenidos, y que dentro de la Educación para el Consumo deben estar basados en planteamientos veraces y científicos, a salvo de valoraciones personales, pues esta es la única manera de dotar a tal formación de eficiencia, eficacia y coherencia. Como ejemplo de posibles contenidos podrían citarse los siguientes:

Tabla 1.

Resumen de la evolución del tratamiento de la Educación para el Consumo en la legislación educativa española. Tabla de elaboración propia.

LEGISLACIÓN	TRATAMIENTO EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO	AUTORES
LOGSE (1990)	■ Aparición de temas transversales.	Gámez (2010)
	■ Supremacía del carácter actitudinal.	Gavidía y Rodes (2000)
	■ Sin embargo, Educación del Consumidor poco tratada en el aula.	Ruano y Serra (1997)
LOE (2006)	■ Mayor concreción de la transversalidad.	R.D 1513/2006 de 7 de diciembre.
	■ Temas recogidos en asignatura: <i>Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos</i> .	R.D 1531/2006 de 29 de diciembre.
	■ Recomendación del Consejo de Europa (2002)	Consejo de Europa (2002)
LOMCE (2013)	■ Establecimiento de asignaturas: <i>Valores Sociales y Cívicos</i> (E.P) y <i>Valores Éticos</i> (E.S.O).	Gámez (2010) Flornes (2016)
	■ Papel relevante del proceso y perspectivas de la concreción curricular.	Coll (1991) PISA (2012)
	■ Una mirada más certera a la “Sociedad de Consumo” y su perspectiva internacional.	OCDE (2013)
		INEE (2014)

- Globalización y situación actual del planeta Tierra.
- Distribución de la riqueza desde un punto de vista distal (planeta) y desde una perspectiva más próxima (entorno social, escolar...).
- Derechos y deberes como consumidores.
- Uso racional del dinero, de los recursos (reciclaje), de las energías (renovables y no renovables) y, en definitiva, consumo sostenible.
- Relación calidad-precio, aprendiendo a valorar los objetos y servicios con base en la interacción entre ambas variables.
- Proceso de compra y alquiler, así como, proceso de facturación.

- Estrategias de tomas de decisiones racionales y eficaces.
- Normativa básica sobre el envasado y etiquetado de los productos: composición, lugar de fabricación, fecha de producción, fecha de caducidad...
- Hábitos saludables de alimentación: pirámide de los alimentos, cadena alimentaria...
- Ocio y tiempo libre.
- Utilización de las TIC: basadas en el uso racional y no en el abuso.
- Medios de comunicación y publicidad.

Estos contenidos entre otros, se trabajarían en mayor o menor profundidad en función de la edad y el momento evolutivo en el que se encuentre el alumnado. En suma, trabajar estos contenidos dentro del aula persigue formar personas responsables, racionales, libres para elegir, críticas, solidarias, conocedoras de sus derechos y deberes como consumidores, comprometidas con su entorno social, medioambiental y planetario, dentro de un mundo globalizado en constante cambio.

En síntesis, tal como se viene señalando a lo largo de este estudio, la sociedad de consumo trae consigo consecuencias negativas como, el agotamiento de las materias primas, el deterioro de la naturaleza, la explotación de una elevada cantidad de seres humanos obligados a trabajar en condiciones míseras para las grandes multinacionales, la insatisfacción y frustración de las clases sociales más bajas por no poder alcanzar al menos un nivel de consumo medio que les proporcione bienestar y calidad de vida, etc.

Enlazando con esta última consecuencia, es preciso resaltar que la sociedad de consumo genera sobre los ciudadanos efectos sociales y psicológicos de elevada envergadura, pues como se ha venido examinando, la publicidad y el marketing en lugar de educar el sentido crítico del consumidor mediante información objetiva y veraz sobre los productos, transmite desinformación, pues no se publicita para que sirva realmente un artículo, sino más bien se informa sobre la imperiosa necesidad de comprarlo, debido a que es el mejor y, además, debido a la envidia que generará cuando todos vean que lo tiene.

Desde esta perspectiva del análisis, la legislación educativa vigente aboga, a través de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, por la formación de ciudadanos intergeneracionalmente responsables y comprometidos con su entorno social y medioambiental presente y futuro. No obstante, coincidimos en la idea que expone Cohen (2006), consistente en que es necesario que el mundo académico y en este caso el ámbito escolar no se encuentren solos en la travesía por hallar un consumo responsable. La colaboración de la sociedad civil y del gobierno a través de sus políticas económicas, sociales y concretamente, educativas, es crucial para ello.

4. CONCLUSIONES: EDUCAR PARA EL CONSUMO

La Educación para el Consumo debe tratarse desde una intervención pedagógica establecida en un marco de aplicación cognitivo, actitudinal, procedimental y aplicativo, de ahí que tenga que estar fundamentada, como el resto de áreas, en una metodología que favorezca en el alumnado un desarrollo cognitivo, puesto que debe enseñar contenidos sobre el consumo; un desarrollo actitudinal, ya que debe suponer el cambio de actitudes y la formación de nuevos hábitos consumistas; un desarrollo procedimental, debido a que debe dotar a los discentes de

procedimientos y recursos que les permitan tomar decisiones referentes al consumo; y por último un desarrollo aplicativo, dado que no basta con dar al discente información y herramientas para saber cómo proceder, sino que, además, se debe poner al sujeto en situación de actuar en los contextos que le rodean, aplicando lo aprendido a la vida real. Desde la acción docente, se debe empoderar a los estudiantes para que sean críticos, reflexivos y socialmente responsables (González Gómez, Mieres, Denegri y Sepúlveda, 2014).

González (2001) postuló que las teorías psicopedagógicas que se vienen tomando como base en los últimos años en la educación española, se definen en torno a teorías constructivistas del conocimiento y el aprendizaje significativo. Buscan centrar el trabajo escolar sobre contenidos relacionados con la vida de los discentes, con sus conocimientos previos, creando a partir de los mismos y junto con los contenidos nuevos, estructuras cognitivas cada vez más elaboradas. Según la autora, esto se debe a que el profesorado muestra cada vez más preocupación por ofrecer una educación “desde y para la vida”.

La educación consumerista es, por tanto, una cuestión de realismo que busca que el alumnado aprenda a reflexionar sobre las consecuencias que sus acciones consumistas tienen sobre el entorno y sobre los demás, pues no consiste únicamente en aprender a gestionar sus propios recursos económicos y pagar sus excesos, sino que debe aprender a pensar con criterio sobre los efectos que tales excesos tienen sobre la vida colectiva y sobre el medio ambiente (Gámez, 2010).

Como cualquier otro tipo de aprendizaje, la Educación para el Consumo debe fundamentarse en una serie de principios de intervención educativa, y que siguiendo los propuestos por Coll (1991), pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado, tanto de su nivel de competencia cognitiva como de sus conocimientos previos sobre el tema objeto de aprendizaje.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos, siendo las condiciones necesarias para ello: exponer contenidos de relevancia para los aprendices y dotar de funcionalidad real a los nuevos aprendizajes.
- Facilitar que los discentes puedan desarrollar aprendizajes de manera autónoma,
- Modificar los esquemas de conocimientos previos que posean los educandos.
- Y, por último, promover una intensa actividad por parte del alumnado, reduciendo el protagonismo del docente.

Los investigadores coinciden en que el aprendizaje sistemático de la educación económica, incorporada al currículo y trabajada de manera cotidiana, desarrolla en los estudiantes actitudes positivas hacia el manejo racional de los recursos, así como una mayor capacidad para elegir opciones de comportamiento económico más eficientes (Georgius, 2003; Schug, 1996). A la hora de introducir en el curriculum una educación económica eficiente y adaptada a las demandas de una sociedad equilibrada, se ha de tener presente que este acto no sólo posee ventajas directas sobre el propio saber de lo económico. También se ha advertido una mejora en la comprensión del mundo social, atendiendo a una diferencia trascendental en el modo de ver la vida. Esto potencia la transformación del individuo, que pasa de ser un mero observador a tomar conciencia de sus propias elecciones y de los resultados que estas desencadenan. (Denegri, Del Valle, Gempp y Lara, 2006).

No se puede obviar que la conducta humana está determinada por factores internos de la persona, pero también por el aprendizaje a través de factores externos a la misma (Gavidia y Rodes, 2000).

El papel del profesor, podría ser considerado como uno de tales factores externos, con gran relevancia en el desarrollo de conocimientos y actitudes del alumnado. Su papel como modelo equilibrado proporcionará una imagen sostenible al alumnado que va a influir significativamente en la relación de los aprendices con su entorno social, por lo que es necesaria su toma de conciencia al respecto.

Diversos estudios concluyen que, los profesores de escuelas primarias y secundarias, a pesar de poseer conocimientos y entrenamiento en el desarrollo de estrategias pedagógicas, raramente tienen una preparación adecuada en temas de índole económica, que les permitan ser eficientes a la hora de llevar a cabo una alfabetización con sus discentes (Denegri, Del Valle, Gempp y Lara, 2006).

Algunos estudios indican que la Educación para el Consumo no es un ente ajeno a la escuela sino una realidad palpable en muchos colegios a nivel internacional, presentando como objetivo la formación de ciudadanos consumidores críticos, solidarios y responsables (Berlanga, 2010).

El desarrollo de la Educación para el Consumo en el centro escolar, no es exclusivamente responsabilidad del profesor de aula, sino que debe ser asumida por los diferentes miembros que componen el claustro, de manera planificada y coordinada, contando con todos los recursos materiales y humanos necesarios y disponibles a nivel de comunidad (AMPA, ayuntamiento, oficina de información al consumidor, ONG, responsables de supermercados o grandes almacenes...). No sólo la comunidad escolar debe estar implicada en esta tarea, sino también, la sociedad en general.

Tomando como base la legislación analizada y los diferentes estudios revisados, se puede deducir que, introducir temas económicos y de educación para el consumidor en el currículo escolar presenta una serie de ventajas específicas, que en palabras de Denegri, Del Valle, Gempp y Lara (2006), pueden sintetizarse del siguiente modo: ayuda a prepararse de manera real para la toma de decisiones ante situaciones económicas a las que deberá enfrentarse en la vida adulta, estimula el desarrollo de las capacidades generales de razonamiento, las cuales resultan transferibles a cualquier otro ámbito social y/o de conocimiento. Y, por último, confronta al alumnado con su entorno social y económico, permitiéndole construir un juicio crítico en torno a su propia actuación frente al mundo del consumo. Todo ello, a su vez, estimula el desarrollo de un pensamiento social que va a servir al discente de cimientos para alcanzar una educación cívica eficaz.

No se debe obviar la presencia en las aulas del denominado currículo oculto, y que en palabras de Casarini (1999) es “la principal fuente de valores y experiencias dilemáticas” (p.23). La importancia que tiene la presencia de un currículo oculto dentro del aula, se hace aún más notoria cuando se producen incoherencias entre el mensaje verbalizado y las actitudes, prácticas o conductas del profesorado, puesto que son éstas son las que educarán por encima de lo que el currículo explícito pueda decir. Es indudable que existen elementos conceptuales y afectivos que invaden las explicaciones sin que se tenga conciencia de ello, de ahí que lo importante sea identificar tales elementos, y bien incorporarlos explícitamente al currículo o bien desecharlos abiertamente. Dicho de otro modo, el currículo oculto debe ser eliminado como tal, descubriéndolo o reduciéndolo hasta donde sea posible (Gámez, 2010).

Como se viene señalando a lo largo del texto, la Educación para el Consumo no debe quedar únicamente vinculada al sistema educativo y con ello al entorno escolar, sino que todo lo trabajado en el aula debe ser precedido y complementado, de ahí que la colaboración familiar resulte de suma importancia.

El ambiente familiar juega un importante rol socializador. En las primeras edades del desarrollo desempeña un papel fundamental el aprendizaje vicario o por observación, en el que los niños reconocen como primer modelo a los padres, sobre todo en ciertos hábitos como podría ser la higiene, la alimentación, la actividad física, el ocio... Es por ello por lo que los progenitores deben ser conscientes de la importancia de su papel y de la necesidad del establecimiento de coherencia en el seno familiar, en cuanto a las enseñanzas que se van a transmitir y que van a ser imitadas por los más pequeños.

Normalmente los hijos permanecen al margen de los asuntos económicos de la familia, es más, a menudo se ocultan las dificultades económicas existentes y se continúa ante ellos con un comportamiento y esfuerzo consumista para que puedan tener lo que los padres no tuvieron y/o para que tengan las mismas y sean iguales al resto de sus amigos o compañeros. A pesar de la buena intención que subyace a esta actitud de protección, con ello se incurre en un grave error educativo (Castillejo *et al.*, 2011).

Tomando como referencia la edad de los hijos y su nivel de desarrollo cognitivo, es necesario que los menores de la casa conozcan las posibilidades reales de gasto que tiene la familia. Las informaciones que se les faciliten no tienen por qué excederse en detalles, pues se trata únicamente de informarles y hacerles partícipes con naturalidad y mesura, sin dramatismos, y dando al dinero el valor que únicamente tiene, sin hacer de él un referente ni una posesión que acabe por dominar las relaciones familiares (Castillejo *et al.*, 2011).

Es en la familia donde los niños adquieren hábitos, habilidades y actitudes que encauzan sus patrones futuros de consumo. En el discurso que dan los padres al respecto, se reconoce la importancia de educar en el uso del dinero a sus hijos, pero esto no aparece reflejado de manera coincidente en las prácticas cotidianas de socialización económica que llevan a cabo día a día en las familias. Los progenitores dicen valorar un estilo de vida austero pero la realidad muestra hijos consumidores impulsivos (Rose, 1999).

Diversas investigaciones señalan que esta incoherencia paternal, entre su discurso teórico y la realidad práctica, se debe a que los propios padres carecen de una eficiente alfabetización económica, por lo que transmiten con carácter intergeneracional pautas de consumo poco reflexivas e ineficaces (Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne, y González, 2006).

Castillejo *et al.* (2011) postulan que son varias las actividades que pueden realizarse en familia para educar en el consumo y, con ello, completar lo trabajado a través del sistema educativo. Tales actividades en familia pueden ser: hacer una clasificación sobre prioridades de consumo del hogar, donde se reflejen las necesidades básicas en el primer nivel y las necesidades prescindibles en un segundo plano, compartiendo criterios y buscando el consenso, e incluso realizar la compra en familia, observando el etiquetado de determinados productos y analizando la relación calidad- precio. Al respecto, Castillejo *et al.* (2011) en uno de sus estudios concluyeron que sólo el 16,4% de los padres aconsejan a los hijos que se fijen en las etiquetas, en esa misma línea sólo el 12,3% les enseñan a comparar marcas y productos.

Otra forma práctica de educar en el consumo desde casa es asociar el costo de lo consumido con el número de horas trabajadas para lograrlo. Esta última actividad puede ir estrechamente vinculada a la asignación de una pequeña cantidad de dinero o paga a los menores, para que aprendan a manejar su dinero de bolsillo. Esta práctica debe realizarse en función de la edad del niño y poniendo como norma la moderación en la cantidad. Esto va a permitir a los hijos entender el concepto de dinero y el ahorro y, además, les va a ayudar a aprender a distribuir las cantidades en el tiempo y hacia diferentes productos o servicios. El estudio realizado por Castillejo *et al.* (2011) en torno a este tema, concluyó que un 62.7% de los niños no dispone de asignación periódica, frente a un 38% que

sí dispone de una cantidad de dinero semanal. De este porcentaje, el 26% percibe entre 3,1 euros y 10 euros y un 5,1% recibe entre 10,1 y 20 euros.

En definitiva, la Educación para el Consumo es un instrumento esencial para favorecer la transición entre la vida escolar y la vida laboral. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en general y las diversas Consejerías de Educación e Instituciones de Defensa de los Consumidores en particular, no solo deben continuar desarrollando estrategias para fomentar en el profesorado el convencimiento sobre la necesidad de trabajar los valores éticos que deben conducir el consumo responsable. También se deben asentar mecanismos estables y continuos en el tiempo que reviertan en una amplificación de los contenidos y competencias en este marco. Generándose una independencia y solidez curricular que acentúe esta materia en los centros educativos en pos de una construcción social más sostenible.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. y Fernández, C. J. (2010). Consumo e hipermodernidad: Una revisión de la teoría de Gilles Lipovetsky. *Anuario Filosófico*, 43 (2), 325-351.
- Ariely, D. (2008). *Las trampas del deseo. Cómo controlar los impulsos irracionales que nos llevan al error*. Barcelona: Ariel.
- Becker, G. S. (1992). Fertility and the Economy. *Journal of Population Economics*, 5 (3), 185-201.
- Berlanga, S. (2010). *La educación del consumidor en el aula, en la familia y en la sociedad*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Mira Editores.
- Callejo, J. (1995). Elementos para una teoría sociológica del consumo. *Papers: Revista de Sociología*, 47, 75-96.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F.: Trillas.
- Castillejo, J. L., Colom, A. J., Pérez Alonso-Geta, P. M., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. M., y Vázquez, G. (2011). Educación para el consumo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 14, 35-58.
- Castillo Pomedá, J. M. (2016). Conectados. La cuarta pantalla como epicentro de las comunicaciones sociales. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 40, 1-19. <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.40.1-19>
- Cohen, M. J. (2006). Sustainable consumption research as democratic expertise. *Journal of consumer policy*, 29 (1), 67-77. <https://doi.org/10.1007/s10603-005-6050-1>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa. (2002). Educación para la Ciudadanía Democrática 2001-2004. Recuperado el 12/04/2017 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016804bf0c2>
- Del Valle, C. (2005). Pedagogía de la comunicación. Los medios en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 89, 32-39.

- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R. y Lara, M. A. (2006). Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. *Estudios pedagógicos*, 32 (2), 103-120. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052006000200006>
- Denegri, M., Gempp, R., Del Valle, C., Etchebarne, S. y González, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de psicología*, 15 (2), 77-94. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18398>
- Esteban, A., García de Madariaga, J., Narros, M. J., Olarte, C., Reinares, E. M. y Saco, M. (2008). *Principios de marketing*. Madrid: ESIC Editorial. Flornes, K. (2016). Promoting Civic Literacy in Teacher Education: A Framework for Personal and Professional Development. En S. Ingvaldsen y D. Oberg (Eds.), *Media and Information Literacy in Higher Education: Educating the Educators* (pp. 37-50). Oxford: Chandos Publishing Books-Elsevier.
- Gámez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal Educación para el Consumo en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/18917069.pdf>
- Gavidia, V. y Rodes, M. J. (2000). *Desarrollo de la Educación para la Salud y del Consumidor en los Centros Docentes*. Recuperado el 08/10/2016 de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=8072_19
- Georgius, G. (2003). Pre-College Economics Instruction and Outcome Scores. *Journal of Business and Economic Studies*, 9 (1), 65-84
- González, M. L. (2001). *La comunicación publicitaria en el entorno de protección al consumidor* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25314.pdf>
- González Gómez, Y. M., Mieres, M., Denegri, M. y Sepúlveda, J. (2014). La enseñanza de nociones básicas de economía en la formación docente. Una propuesta desde la experiencia de dos instituciones de Educación Superior regional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (3), 411-430.
- Gutiérrez, J. (1995). *La Educación Ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extra-curriculares*. Madrid: La Muralla.
- INEE (2014). Los resultados españoles en la competencia financiera en PISA (I). *Boletín de Educación Educaine*, 35, 1-4.
- Interactive Advertising Bureau Spain (2016). *Inversión Publicitaria en Medios Digitales*. Resultados S1 2016. Recuperado el 03/03/2017 de http://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio_inversion_medios_digitales_s120161.pdf
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado, 238, de 21 de noviembre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial el Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo: Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Novo, J. (2016). *Publicidad, persuasión y comportamiento del consumidor*. Universidade da Coruña: A Coruña.

- OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen I: resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.
- Rose, G. (1999). Consumer Socialization, Parental Style and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Marketing*, 63, 105-119. <https://doi.org/10.2307/1251778>
- Ruano, I. y Serra, M. E. (1997). Hábitos de vida en una población escolar de Mataró (Barcelona) asociados al número de veces diarias que ve televisión y al consumo de azúcares. *Revista Española de Salud Pública*, 71 (5) 487-498. <https://doi.org/10.1590/s1135-57271997000500007>
- Schug, M. (1996). Introducing Children to Economic Reasoning: Some Beginning Lesson. *The Social Studies*, 87 (3), 114-118.
- Webley, P. y Nyhus, E. K. (2013). Economic socialization, saving and assets in European young adults. *Economics of Education Review*, 33, 19-30. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.001>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Laura Casares-Ávila. Licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca, Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas y doctoranda en Educación por la Universidad de Extremadura. Actualmente trabaja como orientadora educativa en Educación Secundaria y compagina la docencia con la investigación en Teoría de la Educación dentro del grupo de investigación GEXTHE (Grupo Extremeño de investigación en Teoría e Historia de la Educación).

✉ casaresavila@gmail.com

Jorge Cáceres Muñoz. Profesor del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Extremadura. Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura y Postgraduado en el Máster Universitario de Investigación de Ciencias Sociales y Jurídicas, especialidad en Ciencias de la Educación, y Doctor en Educación por la misma universidad.

✉ jorgecm@unex.es

Miguel Martín-Sánchez. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca con premio extraordinario, Máster por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y Máster por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Profesor con dedicación exclusiva en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, en España. Es autor de varios artículos en revistas especializadas. Asimismo, ha participado en numerosos

congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se centran en Política de la Educación, Teoría de la Educación e Historia de la Educación. Es coordinador del grupo de investigación GEXTHE (Grupo Extremeño de investigación en Teoría e Historia de la Educación).

✉ miguelmartin@unex.es

Influencia de la cultura organizacional en estudiantes con problemas emocionales y de conducta

Influence of organizational culture on students with emotional and behavioral difficulties

SEIDY MARÍA MÉNDEZ-CHAVES

Escuela Santa Rita, Río Cuarto de Alajuela, Costa Rica.

Recibido: 15/05/2017

Aceptado: 18/11/2017

RESUMEN

Este artículo corresponde al producto de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo influye la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta en un centro educativo. Se ejecutó una investigación cualitativa de diseño fenomenológico, mediante la aplicación de entrevistas y grupos focales al personal, estudiantes y encargados. El análisis permitió definir acciones de organización institucional dirigidas hacia los estudiantes mencionados y percepciones con respecto a las interacciones entre los miembros del centro educativo que generan efectos en los estudiantes en habilidades como: autocontrol, habilidades sociales, motivación y autoconocimiento. Dadas las características del estudio, los resultados obtenidos no son generalizables, sin embargo pueden aportar indicadores sobre cómo aspectos dados en la cotidianidad de los centros educativos tienen efecto en los estudiantes y sobre cómo las características propias de los miembros de la institución educativa influyen en el desarrollo de prácticas institucionales, tanto formales como informales.

PALABRAS CLAVES

cultura organizacional, clima organizacional, interacciones sociales, vínculos, apego escolar..

ABSTRACT

This paper is product of a research, its purpose was to analyze the influence that culture has on students with emotional and behavioral difficulties, in a school. The study was qualitative of phenomenological design, the gathering of information was made through the application of interviews and focus groups to the students, staff and parents, of the school. The analysis showed actions of institutional organization for the students with emotional and behavioral difficulties, perceptions about the interactions between members of the school and effects on these students. The main results were that the organizational culture influences students in skills such as self-control, social skills, motivation and self-knowledge. The study can not be generalized, however contributes to understand the influence that the schools's everyday life has on students and how the development of formal and informal practices is determined by the characteristics of each educational institution.

KEYWORDS

Organizational Culture, Social Interactions, Relationships, School Attachment.



Para citar este artículo: Méndez-Chaves, S. (2017). Influencia de la cultura organizacional en estudiantes con problemas emocionales y de conducta. *EA, Escuela Abierta*, 20, 63-79. doi:10.29257/EA20.2017.07

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En las instituciones educativas se encuentran estudiantes reconocidos con problemas emocionales y de conducta. Entre las características que se asocian a dichos estudiantes se pueden definir: retraimiento, ansiedad, dependencia, hiperactividad, conductas disruptivas, desinterés, falta de motivación, depresión, conductas violentas; dichas características, influyen en la vulnerabilidad a presentar un bajo rendimiento en las clases (Bravo, Naissir, Contreras y Moreno, 2015) y colocan a esta población en riesgo de afectar negativamente su desarrollo integral (García et al., 2011).

Por su parte, las expresiones de problemas de conducta o emocionales pueden ser originadas por diversas causas, desde un origen orgánico hasta conductas que surgen por la influencia del contexto en el cual se desarrollan los estudiantes, tanto el contexto familiar y social, como el contexto escolar.

Es así como, la perspectiva educativa considera dichas expresiones en asociación a factores ambientales, especialmente familiares y de contexto (Earle, 2013). En esta línea, dichas conductas son definidas por interferir en el proceso de aprendizaje, en el trabajo de aula (MEP, 2005). Esto implica que conductas consideradas problemáticas en el centro educativo no necesariamente sean identificadas en el ámbito familiar (Bravo et al., 2015).

Además, el contexto escolar es espacio en donde se dan múltiples interacciones, donde los participantes buscan favorecer sus propias posiciones respecto a la construcción del conocimiento (Mora y Piedra, 2015). Dichos participantes son tanto los estudiantes como el personal que labora en el centro educativo.

De esta forma, se establecen relaciones entre los participantes, entre las que se encuentra la relación entre docente y estudiantes. Estas pueden definirse como positivas, negativas o antagónicas (Mora y Piedra, 2015). Las relaciones positivas generan ambientes propicios para el aprendizaje, pero las relaciones negativas o antagónicas pueden convertirse en un factor que incide en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, ya que es reconocido que las prácticas de enseñanza en el aula son eficaces para lograr aprendizajes cuando profesor y alumnos co-construyen un clima emocional positivo que promueve la interacción (Cuadrado y Fernández, 2008, citados en Villalta, 2013). Este clima emocional fomenta un vínculo positivo entre ambos, que se relaciona con el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes y la disminución de las conductas negativas y problemas de índole emocional (Poulou, 2015).

Además de las relaciones entre docentes y estudiantes, otros factores que pueden influir en la presencia de problemas emocionales y de conducta, relacionados con el contexto escolar, son: la metodología de la clase que emplea prácticas pedagógicas directivas, incapacidad para resolver problemas con sus compañeros o docentes (Arias, 2009), dificultades de aprendizaje (Bravo et al., 2015).

Por ende, al analizar a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta en relación con su contexto escolar, es necesario reconocer que existen tanto factores biológicos como familiares que inciden en la presencia de dichos problemas. Pero, igualmente existe una incidencia proveniente de elementos del contexto escolar, que abarcan desde las interacciones sociales que se dan en el centro educativo, como aspectos metodológicos del mismo.

El concebir que existe una relación entre la presencia de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes y el contexto escolar en el cual se encuentran inmersos, implica observar el desarrollo humano como producto del individuo en interacción con su ambiente.

Según lo anterior, el marco de relaciones sociales que rodea al sujeto cobra gran relevancia pues el individuo se forja a sí mismo de acuerdo con los pensamientos que crea en relación con los otros (Mora y Piedra, 2015).

Igualmente, el modelo ecológico considera que persona y medio se afectan mutuamente (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Ortiz y Nieto, 2012; Vidal, 2001). Por tanto, al estar los estudiantes con problemas emocionales y de conducta ubicados en un centro escolar, se verán afectados por aquello que acontece o es percibido en su centro educativo.

A partir del reconocimiento de la injerencia del contexto escolar en la presencia de problemas emocionales y de conducta, surge la necesidad de analizar lo que acontece en la cotidianidad de un centro educativo. Por ende, profundizar en las interacciones ocurridas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, las cuales, poseen un carácter complejo, pues lo acontecido en la escuela es acompañado por elementos que surgen en la propia naturaleza humana de los participantes y de las interacciones que son producto de ese ecosistema (Domingo, 2009, p.197).

Así, las instituciones educativas son ambientes provistos de elementos que surgen como producto de la interacción entre los miembros que las componen. Parte de estos elementos que rigen los centros educativos, se encuentran enmarcados en el término Cultura Organizacional. Este engloba un marco de creencias, valores, acuerdos, propósitos (Zaldívar, 2016), que forman parte de las instituciones educativas.

Según lo anterior, la cultura organizacional es propia a cada centro educativo, ya que surge en la interacción de los miembros que en él participan. Así, cada institución escolar ajusta sus prácticas formales e informales a las características de sus miembros, (López, García, Oliva, Moreta y Bellerín, 2014). De esta forma, las costumbres, tradiciones y características propias del personal influyen en la rutina laboral y en el establecimiento de la cultura organizacional.

Además, al hablar de centros educativos es necesario reconocer la importancia que ejerce el contexto externo, así como las necesidades que se presenten en los estudiantes o en sus familias. Por lo que la cultura organizacional no solo se ve influenciada por las características del personal que labora en la institución, sino que también es compartida con los estudiantes, encargados y miembros de la comunidad. Sobre esto Villalta (2013, p.3) indica que la organización escolar “Se constituye de regularidades de funcionamiento y gestión, interdependientes de los cambios sociales, y de un sistema de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias compartidas entre directivos, profesores, estudiantes y apoderados”

Esto conlleva el concebir los centros escolares como lugares con características propias, las cuales surgen de las particularidades de sus miembros y de la interacción que entre ellos se da. Por tanto, pueden existir tendencias a nivel nacional, programas para atender la convivencia en los centros escolares, o en relación con el proceso educativo de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, pero todo lo anterior siempre estará condicionado a la acogida y características del centro educativo.

Es así como, analizar lo que acontece en los centros escolares, en relación con la cultura organizacional que en ellos impera, permitirá evidenciar la influencia que esta puede ejercer en estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

2. OBJETIVOS Y MÉTODO

El objetivo general de la investigación fue analizar la influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, de él surgieron tres objetivos específicos:

- Identificar las acciones de organización institucional.
- Determinar las percepciones del personal de la institución, encargados y estudiantes sobre las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa.
- Identificar los posibles efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa.

Por ende, el estudio realizado se basó en las percepciones de los miembros del centro educativo, con respecto a la influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes. Al buscar comprender una realidad a través de las percepciones de los sujetos que en ella se encuentran, se responde a las características del paradigma de investigación naturalista interpretativo. Consecuentemente, se aplicó un enfoque de investigación cualitativo.

Igualmente, bajo la premisa de comprender una realidad según la perspectiva de sus participantes, se empleó un estudio con alcance temporal transversal mediante un diseño fenomenológico, pues este “pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 515). Por lo que dicha investigación se aplicó durante el año 2016.

2.1. Participantes

Asimismo, el estudio fue ejecutado en un centro educativo público, dirección 2, ubicado en el circuito educativo 01 de la Dirección Regional Educativa de San Carlos, Costa Rica. Con una matrícula de 203 estudiantes, cuyas edades van desde 5 hasta 15 años. Entre ellos, 5 estudiantes han sido identificados con problemas emocionales y de conducta y en total 14 miembros de personal docente o administrativo. Los criterios para seleccionar la institución fueron: presencia del mismo director escolar en la institución durante el año 2015 y 2016, presencia de la mayoría del personal que laboró en dicha institución en el año 2015, presencia de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Para la aplicación de la investigación se seleccionaron aleatoriamente cinco estudiantes con problemas emocionales y de conducta: tres hombres y dos mujeres, las edades corresponden a un niño de 12 años, dos niños de 11 años, una niña de 10 años y una de 9 años. Igualmente se trabajó con cuatro encargados de estudiantes con dichas características, escogidos en forma aleatoria. Del personal de la institución se seleccionó a la directora, una cocinera, la conserje, dos docentes de I y II Ciclo y una docente de educación especial. El personal seleccionado corresponde a los miembros con mayor tiempo de laborar en la institución o presentar la mayor cantidad de años de trabajar en ámbitos educativos

2.2. Instrumentos

En concordancia con el diseño de investigación seleccionado, se emplearon como técnicas de investigación las entrevistas y los grupos de enfoque. Éstas tienen como características el ser semiestructuradas, las preguntas y su orden se encuentra adaptados a las características de los participantes. Se emplearon únicamente preguntas abiertas y vocabulario acorde a los participantes (Hernández *et al.*, 2014). Además, se confeccionó un instrumento por cada grupo de miembros del centro educativo. Cabe señalar que cada instrumento fue sometido al juicio de expertos y a una prueba piloto con una población similar a la seleccionada para la investigación.

Las entrevistas fueron aplicadas al personal de la institución: directora, cocinera, conserje y docentes. Por otro lado, los grupos de enfoque fueron aplicados a los encargados y estudiantes. En total se confeccionaron tres guías de entrevista (Anexo 1) y se aplicaron un total de seis entrevistas, En relación con los grupos focales, se confeccionaron dos guías y se aplicaron dos grupos de enfoque.

Los instrumentos confeccionados respondieron a las categorías de investigación establecidas, las cuales fueron (ver Anexo 1):

- Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.
- Interacciones que generan vínculos entre docentes y estudiantes.
- Interacciones entre la familia de los estudiantes con el personal que labora en la institución
- Interacciones entre el personal que labora en la institución
- Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta de las interacciones dadas entre los miembros de la comunidad escolar.

2.3. Proceso de análisis

Para analizar la información obtenida, posterior a la aplicación de los instrumentos se procedió a detectar unidades de análisis y agruparlas en las categorías establecidas, empleándose para ello matrices de información. Esto permitió detectar los temas que fueron contrastados con teoría existente. Además, al emplear diferentes fuentes de información se cumplió con el principio de triangulación personal de datos.

3. RESULTADOS

Los resultados y su respectivo análisis se presentan divididos en tres áreas, concordantes con las categorías previamente mencionadas:

- Acciones de organización institucional.
- Interacciones entre los diferentes miembros de la institución: docentes-estudiantes, familia-personal de la institución y entre el personal que labora en el centro educativo.

- Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta de las interacciones dadas entre los miembros de la comunidad escolar.

Igualmente al presentar los resultados se mostrarán aportes de los participantes en la investigación, los cuales serán identificados como: directora, conserje, cocinera, docente # 1, docente #2, docente EE, encargado # 1, encargado #2, encargado #3, encargado #4, estudiante # 1, estudiante #2, estudiante #3, estudiante #4, estudiante #5.

3.1. Acciones de organización institucional

Para abordar las acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta se consultó al personal que labora en la institución y a los encargados de los estudiantes. Igualmente, dado que el objetivo es analizar la cultura organizacional, en esta categoría se indagó sobre los valores y creencias que influyen en las acciones aplicadas por la institución con respecto a la atención que se les brinda a los estudiantes en mención.

Es así como, a través de los aportes brindados por el personal de la institución se logró delimitar el concepto que la institución posee sobre los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Este puede sintetizarse como aquellos estudiantes que se caracterizan por una diversidad de conductas como: hiperactividad, desmotivación, agresividad, hurto, vocabulario soez, timidez, muestras de tristeza. Lo cual muestra la amplitud de caracterizaciones dadas a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. A la vez que se considera la existencia de una relación entre dichas conductas y el contexto familiar, para el personal consultado, aquello acontecido en el ámbito familiar, termina manifestándose en la institución. Así se ilustra en el siguiente aporte.

Hay estudiantes que digamos vienen de hogares muy desintegrados, al haber tanta desintegración pues emocionalmente para ellos se les hace todo un mundo. Y hay estudiantes que también tienen la desdicha de tener que ver a sus padres también peleándose, me imagino que hasta maltratándose y ofendiéndose de palabra y esos estudiantes llegan con todo eso a la escuela. (Docente #2)

A partir de la delimitación observada, la institución aplica acciones en pro de atender a dichos estudiantes. Acciones mencionadas por el personal de la institución y los encargados de los estudiantes, se encuentran dirigidas hacia el contexto familiar como la entrevista a padres y el brindar referencias para consulta a profesionales externos.

También se aplican acciones de organización de los recursos de la institución como: revisión de expedientes, abordajes de los comités presentes en la institución, consulta a profesionales externos, intervenciones con los compañeros de los estudiantes, atención a los estudiantes por parte de la docente de Educación Especial y rol de cuidado en los recreos.

Los encargados de los estudiantes únicamente mencionaron las acciones dirigidas hacia su contexto familiar y la atención de los estudiantes por parte de la docente de educación especial, ya que en el contexto institucional no están siempre presentes, a diferencia del personal de la institución quienes coincidieron en las acciones mencionadas.

Otro aspecto relevante es cómo la institución interviene con los compañeros de los estudiantes, esto se ilustra en el siguiente aporte “se les ha enseñado a los compañeritos que si un niño le dice una palabra fea se vuelva y le diga que: -Dios lo bendiga” (Docente E.E., 2016). Esta estrategia refleja la incorporación de los valores de la institución y de costumbres y tradiciones presentes en los miembros. Prácticas que reflejan una espiritualidad presente en la institución, promovida por el personal de la misma.

Así se identificaron cómo las acciones aplicadas se encuentran relacionadas con los valores imperantes en el centro educativo. Valores que fueron mencionados por el personal educativo, tales como: amor, espiritualidad y trabajo en equipo. Como se muestra en el siguiente aporte:

Para ser educador hay que aprender el don del amor, que si no me subo al bus del amor no debo ser educadora, porque más bien lo que hago es daño al estudiante (...). Yo les digo a ellas, a mis compañeros, que hay dos cosas fundamentales: amar al niño y orar, orar y darlo todo (Directora).

Además, el personal manifestó sentimientos de satisfacción al trabajar en dicho centro educativo:

Sinceramente es una escuela muy bonita para trabajar, sobre todo el apoyo que la directora nos da, porque ella no nos cierra las puertas, ella no nos dice: el problema es suyo vea a ver cómo hace, el problema si es de alguien lo compartimos y nos ayudamos. (Docente #1).

Todo lo anterior, permitió delimitar cómo el personal de la institución considera que las acciones aplicadas generan efectos positivos en los estudiantes. Ya que disminuyen las conductas negativas y se potencian habilidades sociales. No obstante, según los participantes, tanto docentes como encargados, no se observa influencia en el desempeño académico.

Igualmente, los resultados reflejaron contradicciones entre lo aportado por el personal de la institución y los encargados. Pues los primeros consideran que aún con las acciones aplicadas si los encargados no colaboran los resultados positivos son escasos. Mientras que los encargados consideran que las acciones aplicadas dependen del interés que el docente a cargo muestre.

3.2. Interacciones entre los diferentes miembros de la institución

Además, para lograr analizar cómo influye la cultura organizacional en las prácticas cotidianas de la institución y por ende en los estudiantes, es necesario identificar las interacciones dadas en el centro educativo. Ya que el quehacer diario en una institución se ejecuta en relación con otros (Spillane, Camburn y Pareja, 2007). Por lo que se aplicaron preguntas en busca de identificar las interacciones entre docentes-estudiantes, personal y encargados y entre el personal que labora en la institución.

3.2.1. Interacciones positivas entre docentes-estudiantes

Primera, en relación con las interacciones entre docentes y estudiantes, ambos coincidieron en indicar como interacciones positivas el diálogo mediante una escucha atenta al estudiante y no con un carácter punitivo. Por ende, para lograr mantener una buena relación con los estudiantes, tanto para ellos como para los docentes es necesario el diálogo.

En forma similar, los encargados y docentes consideran importante cuando los segundos brindan muestras de afecto a los estudiantes, como se presenta en el siguiente aporte: “demostrarle amor al niño, de vez en cuando abrazarlo” (Docente E.E.). Así como frases que generen motivación en los niños.

Otro aspecto importante mencionado por los docentes es el respeto, “respeto también, el respeto es muy importante yo quiero respeto, tengo que dar respeto” (Docente E.E.). Aunado a lo anterior, se encuentra la consideración de los encargados y docentes sobre lograr que los estudiantes se sientan reconocidos por los docentes.

Asimismo, directora, estudiantes y encargados consideraron relevante el interés que el docente muestre hacia el aprendizaje del niño. Así lo ilustra: “Ellas si se tienen que quedar con un niño a las siete de la noche se quedan (...), porque ella me habla bien, cuando yo no entiendo algo y ella aunque salga tarde, ella me explica a mí” (Estudiante #1).

3.2.2. *Interacciones negativas entre docentes-estudiantes*

Por otro lado, los participantes mencionaron acciones que interfieren en el establecimiento de interacciones positivas entre docentes y estudiantes, tal como: elevar el tono de voz, amenazas, bromas o burlas entre ellos, cuando los estudiantes perciben la ausencia de un trato igualitario para todos los estudiantes. Como se observa en la siguiente participación:

El profe la tiene en contra de un compañero y yo, dos compañeros y yo, porque estábamos en grupos de tres, de cuatro es, y nos pusimos a hablar un poco, después se hizo un bullón por el otro lado y nos mandó la boleta, los demás siguieron en un fiestón y nosotros ahí callados y después... y nada les hizo. (Estudiante #2).

3.2.3. *Interacciones entre miembros del personal del centro educativo*

En concordancia con la percepción de satisfacción abordada anteriormente, las interacciones entre el personal de la institución son caracterizadas como positivas, con ausencia de conflictos negativos y con muestras de cariño, risas, cooperación, inclusión de temas personales en las conversaciones y la evasión de chismes.

Sin embargo, un aspecto relevante que fue mencionado por el personal, es la influencia que ejerce el estado de ánimo de la directora en las prácticas diarias, así se muestra en el siguiente aporte: “Ella es la mamá de todas, si ella llega con buen ánimo nosotros también, ¿verdad?, pasamos todo el día contentas, pero si hay algo que flota ahí... Entonces ya nosotros nos achicopalamos, como dicen” (Conserje).

3.2.4. *Interacciones entre el personal de la institución y las familias*

En otra arista, se encuentran las interacciones dadas entre el personal de la institución con las familias de los estudiantes. Primero, el personal de la institución comentó cómo los encargados buscan manipular al personal. Esto puede evidenciarse en comentarios como el siguiente.

Casi todos los años me llamaban ese montón de mamás y decían: - ¿Quién va a dar tal grado, quién va a dar tal otro?, - ¡ah! entonces lo voy a mandar a Venecia. Y yo al principio me dejaba manipular, como dos años me dejé manipular. - ¡ah! pero es que ustedes lo que no quieren es una directora, ustedes lo que quieren es una títere y ya yo sé por qué fue que se fue entonces la otra señora, es que ustedes no dejan trabajar. Hasta para las matas me decían. Usted no sabe, aquí se sufre. (Directora, 2016).

Sin embargo, los encargados también comentaron percibir esta manipulación por parte del personal de la institución, esto se evidencia al mencionar: “Sí, le quiere decir a uno como... me llegaba a decir que fulanito que, que le diga a su mamá que él se tome la pastilla...” (Encargado #2)

Igualmente, los aportes dados por el personal y encargados reflejan la existencia de relaciones antagónicas entre ambos, como se muestra en el siguiente aporte.

En su mayoría los padres están inconformes con el docente y dicen: -es que ese profesor es un vago, esa maestra es una vaga, deja mucha tarea o no deja tarea. Siempre hay algo, siempre andan señalando, entonces uno como humano se resiente y le duele. (Directora).

No obstante, los docentes consideran que existen espacios de diálogo para los padres de familia en pro de mejorar esas relaciones. Sin embargo, los encargados consideraron que no se sienten escuchados y que en ocasiones es necesario insistir para poder hablar con un docente.

Asimismo, los docentes y directora expresaron su disconformidad por acciones de los padres como comparar a los docentes, expresar comentarios negativos sobre un docente fuera de la institución, lo que provoca distanciamiento entre los docentes con los encargados de los estudiantes.

3.3. Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta de las interacciones dadas entre los miembros de la comunidad escolar.

Ahora bien, luego de analizar las percepciones de las interacciones dadas en el centro educativo, se procedió a evaluar cómo estas influyen en las manifestaciones de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

En un primer aspecto, se recabaron datos provenientes de encargados, directora y docentes, que permitieron establecer cómo una relación positiva entre el estudiante con su docente influye en la disminución de conductas negativas, en el autoconocimiento del estudiante, en el aumento de habilidades sociales y de la motivación en clase.

Por otro lado, con respecto a la influencia que ejercen las interacciones dadas entre el personal de la institución, los encargados consideraron inexistente una relación entre la forma como el personal se relaciona y el desempeño de los estudiantes. No obstante, el personal de la institución expresó cómo mediante las interacciones dadas se promueven valores pues los niños pueden imitar acciones.

Igualmente, el personal considera que ante las relaciones positivas del personal los niños se muestran más seguros y participan en la institución. Esto se evidencia en el siguiente aporte.

Los que pasan aquí, ahí pasan con nosotros, inclusive hasta se... comparten las conversaciones con nosotros. Llegan unos estudiantes uno está hablando y ellos llegan hacen conversación con nosotros y ahí nos quedamos y se hace una conversación tanto de estudiantes como de maestros. (...) Sienten que el personal se lleva bien, o que ellos sienten que pueden contar con el personal en la mínima cosa, que ellos no están solos, ellos pueden necesitar ayuda, que si la mínima cosa ellos saben que está el personal, o si es el maestro o no es el maestro, ellos saben que pueden llegar donde niña Y y le dicen: -niña fulano me botó, fulano me está agrediendo o me está insultando. Niña Y, no es mío, no es de ella y ella lo atiende o la directora. Aquí todos nos ayudamos, aquí no es que: ¡a no! usted es de fulanita, vaya hablar con fulana y arregle ese problema. Aquí entre todos nos ayudamos. Por eso la conducta ha mejorado mucho (Docente #1).

Por último, se presentan los efectos de las relaciones entre el personal de la institución con el contexto familiar. En este aspecto, la directora y docentes mencionaron cómo los niños se muestran más comunicativos con sus docentes cuando éstos mantienen relaciones positivas con sus padres y muestran mayores actitudes positivas hacia el centro escolar.

Por último, los encargados y personal consideraron que los niños muestran mayor autocontrol cuando ambos presentan buenas relaciones. Esto se ilustra en el siguiente aporte.

Al menos el mío sabe que la maestra está más pendiente de informarme todo, entonces se anda con más cuidado. Porque la forma de ser él, es que es muy hiperactivo, el molesta, molesta, el interrumpe, habla, entonces se controla más. (Encargado #2).

4. DISCUSIÓN

En relación con la primera categoría propuesta, las acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta se rigen por una tendencia a asociar los problemas emocionales y de conducta con el ámbito familiar (Earle, 2013), así como el considerar que lo que acontece en el hogar los estudiantes lo evidencian en las instituciones (Arias, 2009). Lo que lleva a la institución a aplicar acciones como entrevistas a las familias, brindarles recomendaciones y referencias a especialistas.

Además, las acciones presentadas reflejan una organización institucional que surge de las características de la institución y las necesidades planteadas, es decir, la institución se organiza de acuerdo a sus características propias, se adapta a los requerimientos detectados y adopta modelos consultivos donde busca la ayuda de profesionales externos (Spillane *et al.*, 2007, Calvo, 2011, López *et al.*, 2014). Esto se observa al buscar ayuda de profesionales externos, en el trabajo en conjunto, en la atención que brinda la docente de Educación Especial y la inclusión de valores personales en las prácticas institucionales, especialmente el valor de la espiritualidad.

Otro aspecto importante, que se detectó en relación con las acciones de organización institucional son los sentimientos de satisfacción laboral que reflejan los aportes de personal. Igualmente, estos sentimientos se relacionan con la percepción de que las acciones aplicadas han sido exitosas, esto coinciden Mora y Piedra (2015), quienes inician cómo en el accionar eficaz de una institución, toma relevancia el sentimiento de bienestar y satisfacción del personal del centro educativo, ya que para lograr soluciones coordinadas y cooperativas es necesario reconocer el componente emocional, la importancia de que los miembros del grupo se sientan bien.

Sin embargo, se encontró una contradicción respecto a la eficacia de las acciones, ya que se da una contraposición de responsabilidades, entre los encargados y el personal, aspecto que es concordante con lo indicado en Castro y Regattieri, (2012, p. 31) “cuando los alumnos son indisciplinados o tienen bajo rendimiento escolar, comienza las disputas en torno de la división de responsabilidades por ese fracaso”.

Con respecto a la segunda categoría sobre las interacciones que generan vínculo entre docentes y estudiantes, lo manifestado por los participantes cobra relevancia al considerar que “el aprendizaje y el desarrollo son facilitados por la participación de las niñas y los niños en patrones de actividad recíproca con figuras significativas” (Salinas *et al.*, 2015, pp. 29-30). Lo cual implica el reconocimiento de la existencia de interacciones que influyen positiva o negativamente en esa relación, por ende en las conductas de los estudiantes.

Asimismo, los aspectos señalados por los participantes, tales como el diálogo y el interés que el docente muestre hacia los estudiantes, coinciden con el establecimiento de una relación horizontal entre docentes y estudiantes (Santos, 2008), lo cual influye positivamente en los estudiantes, pues es reconocido que relaciones verticales generan conflictividad (Jordan, 2009).

Igualmente se detectaron interacciones que se pueden considerar negativas, tales como la consideración de un trato no equitativo hacia los estudiantes, a amenazas o elevación del tono de voz, estas pueden promover un antagonismo entre los estudiantes con sus docentes, lo cual imposibilita el establecimiento de vínculos afectivos (Mora y Piedra, 2015). A la vez que obstaculiza la creación de un ambiente agradable, lo cual se relaciona con la presencia de comportamientos antisociales en los estudiantes (Jordan, 2009).

Sin embargo, las interacciones entre docentes y estudiantes son variables, es decir, en la institución se dan tanto interacciones positivas como negativas. No obstante, sobresalieron las interacciones consideradas negativas, aspecto que puede relacionarse con la persistencia de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes de la institución.

Por otro lado, en relación con las interacciones entre la familia de los estudiantes con el personal que labora en la institución, estas se caracterizaron por manipulación y antagonismo, así como acciones con tendencia asistencialista hacia las familias. Esto se encuentra en similitud con Londoño y Ramírez (2012), quienes consideran cómo en las instituciones educativas “las familias, en diferentes situaciones de intervención, han sido abordadas desde posturas asistencialistas, mecanicistas y fragmentadas, las cuales dejan poco espacio de reacción a las mismas, puesto que no han sido entendidas como sistemas, sino como objetos de manipulación”.

En la cuarta categoría existe una tendencia contraria, las interacciones entre el personal que labora en la institución, ya que estas se caracterizaron como positivas y por crear un clima laboral agradable.

Por último, la quinta categoría sobre los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta de las interacciones dadas entre los miembros de la comunidad escolar, se evidenció una disminución de conductas negativas, influencia en el autoconocimiento del estudiante, en el aumento de habilidades sociales y de la motivación en clase. Esto es producto especialmente de las interacciones positivas entre docentes y estudiantes, lo cual coincide con referentes teóricos donde se considera que habilidades de índole emocional pueden ser aprendidas o potenciadas producto de las relaciones con personas que sean importantes para ellos, como los docentes (Poulou, 2015).

Además, el personal de la institución expresó cómo, mediante las interacciones dadas entre ellos, se promueven valores pues los niños pueden imitar acciones, por tanto se dan aprendizajes no explícitos o intencionales (Maceira, 2005).

Asimismo, interacciones positivas entre familia-institución influye en el autocontrol de los estudiantes. Esto coincide con Rivas y Ugarte (2014) al indicar que “la relación positiva entre familia y escuela podría contribuir de un modo decisivo al desarrollo de un apego escolar de los estudiantes por sus colegios (p. 272). Apego que influye en las conductas de los estudiantes en la institución educativa (Jordan, 2009).

En síntesis, el análisis de los resultados obtenidos permitió concebir a la cultura organizacional como un factor que influye en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, pues ella permea las prácticas institucionales y las interacciones sociales que se dan en la institución. De esta forma, de acuerdo con los resultados obtenidos, en la institución seleccionada, la cultura organizacional influye en habilidades como: autoconocimiento, autocontrol, motivación y habilidades sociales.

5. CONCLUSIONES

Posterior a analizar los resultados del estudio se lograron establecer conclusiones respecto a la temática sobre cómo influye la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta en la institución seleccionada. Se consideran como conclusiones los siguientes hallazgos:

- Dado que el personal de la institución concibe los problemas emocionales y de conducta en los estudiantes en relación con lo que se presenta en ámbitos familiares, lleva al centro educativo a establecer acciones dirigidas a este ámbito, tal como: entrevistas y referencias a especialistas.
- Los valores percibidos en la institución: amor, espiritualidad y trabajo en equipo, permean acciones dirigidas a

los compañeros de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Así como, el concebir que en el centro educativo impera la cooperación entre el personal que labora en el centro educativo.

- El personal de la institución considera la existencia de un clima laboral agradable, esto se relaciona con las percepciones manifestadas por el personal respecto a encontrar soluciones a las conductas negativas mostradas por los estudiantes.
- Las acciones organizacionales aplicadas en el centro educativo van desde intervenciones de los comités existentes, búsqueda de profesionales externos, rol de cuido en los recreos, hasta la atribución de funciones a personal que no está nombrado para ese puesto. Lo que permite observar como la institución se organiza internamente para encontrar respuesta a las situaciones que se le presentan.
- Las acciones organizacionales aplicadas, según los encargados y personal, han influido en la disminución de las conductas negativas presentadas por los estudiantes y en potenciación de habilidades sociales, pero no consideran la existencia de mejora en el desempeño académico.
- Las interacciones que permiten un vínculo positivo entre el docente y el estudiante mencionadas por los participantes son: cuando el docente y el estudiante dialogan, cuando el docente muestra interés por el aprendizaje del estudiante, muestras de afecto, promover la autoconfianza y autoconocimiento del estudiante y respeto.
- Las interacciones que obstaculizan el establecimiento de vínculos positivos entre el docente y estudiantes mencionadas por los participantes son: el tono de voz elevado del docente y su pérdida de control, así como las amenazas, burlas y la percepción de que el docente mantiene preferencias con otros estudiantes.
- El vínculo afectivo entre docente y estudiantes, puede influir positivamente en la motivación del estudiante, en su autoconfianza, la potenciación de sus habilidades sociales y en la disminución de conductas negativas.
- La carencia de dicho vínculo, puede ocasionar en los estudiantes desmotivación, rechazo a las clases, sentimientos en contra de sí mismos o hacia su docente y conflictos entre ambos.
- Las interacciones sociales dadas entre el personal de la institución incluyen: relaciones positivas, acciones acordes al estado de ánimo de la directora, también se dan risas, muestras de cariño, colaboración, se procura evitar chismes y se incluyen temáticas personales en las conversaciones diarias.
- Las interacciones entre el personal de la institución influyen en la generación de un ambiente positivo dentro de la institución, lo que facilita una mayor participación de los estudiantes en el centro educativo, a la vez que permite la promoción de valores y patrones sociales positivos, pues los estudiantes imitan las acciones de los miembros de la institución.
- Las interacciones sociales entre el personal de la institución con la familia, en la mayoría de las ocasiones se caracterizan por mostrar antagonismo, manipulación, acciones con una visión asistencialista hacia las familias. Críticas y comentarios negativos de los docentes, aunado a las comparaciones que los padres de familia pueden hacer sobre los mismos.
- Las interacciones entre el padre de familia y el docente, pueden afectar el establecimiento del vínculo entre el estudiante con su docente.
- En las ocasiones en las que se da una buena relación entre la familia e institución, se dan mayores muestras de autocontrol por parte del estudiante.

Por tanto, si bien los resultados obtenidos no son generalizables por la naturaleza del estudio aplicado, estos pueden aportar puntos a reflexionar en el ámbito educativo, especialmente a nivel de contexto institucional, cómo el mostrar la necesidad de indagar a mayor profundidad cómo las relaciones dadas en instituciones educativas influyen en los estudiantes, especialmente en el área cognitiva.

Igualmente, la relevancia de que los centros educativos posean claridad sobre los valores que los caracterizan y cómo influyen en sus prácticas. Además, es necesario analizar las creencias que afectan las acciones organizacionales en torno a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, pues se pueden estar obviando otros factores que pueden influir en dichas manifestaciones de los estudiantes, por ejemplo la metodología de la clase.

Igualmente, la participación de las familias en la cultura organizacional del centro educativo debe ser valorada, así como la comunicación organizacional que puede influir en el establecimiento de relaciones positivas entre la institución y el contexto familiar. De tal forma que se potencie el mantenimiento de relaciones positivas entre ambos contextos.

Además, la información recopilada en el centro educativo, mostró la importancia de crear un ambiente laboral agradable, pues este permite encontrar soluciones y percibir éxito. No obstante, es necesario que el personal reconozca si los estudiantes y familias también perciben satisfacción de las prácticas que se dan en el centro escolar y si no es así, analizar las causas.

Así, futuras investigaciones o intervenciones podrán incidir en ámbitos que influyen en la cultura organizacional de las instituciones y en las manifestaciones de problemas emocionales y conductuales de los estudiantes, de tal forma que permitan una mayor comprensión de la complejidad existente en los procesos educativos que se ejecutan en los centros educativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare*, 13 (1), 41-51. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1475/0>.
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en psicología*, 23 (1), 103-113. Recuperado de <http://web.b.elscohost.com.talamanca.uned.ac.cr>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723- 742.
- Calvo, J. (2011). Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/459/458>
- Castro, J. y Regattieri, M. (2012). *Interacción Escuela-Familia: Insumos para las prácticas escolares*. Brasilia: Unesco.
- Cuadrado, Y. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-24.
- Domingo, A. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo optimizar su riqueza formativa en el

- aula. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 191-210. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/docs/MagisRevista.pdf>
- Earle, J. (2013). Emotional and behavioral problems. En G. Foyle (Ed.). *Growing up in the UK. Ensuring a healthy future for our children* (pp. 121-138). British Medical Association.
- García, A., Arnal, A., Bozanbide, M., Bellido, C., Civera, M. B. y González, M. P. (2011). *Trastornos de la conducta: Una Guía de Intervención en la Escuela*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (España).
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Edición). México D. F.: McGraw-Hill.
- Jordan, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=84f1a5a1-f871-4842-a1f1-ca5d59e9a1ea%40sessionmgr198&vid=3&hid=125>
- Koller, S. H. (2004). *Ecología do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil*. Brasil: Casa del Psicólogo
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-227. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/ContentServer>.
- Ministerio de Educación Pública (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de los servicios educativos para estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta*. Recuperado de <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/normativa-problemas-emocionales-conducta.pdf>
- Mora, A. M. y Piedra, L. A. (2015). La inteligencia maquiavélica, la teoría de la mente y procesos de formación universitaria. En M. V. Gutiérrez, L. A. Piedra y A. M. Mora. *Ambientes promotores de la construcción de conocimientos*. San José, Costa Rica: UCR.
- Londoño, L. y Ramírez, L. A. (2012). Construyendo la relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 193-220. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr>
- López, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B., y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la

- actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460003.pdf>
- Ortiz, J. A. y Nieto-Silva, C. J. (2012). *El Modelo Bioecológico en la Comprensión del Desarrollo Humano Temprano*. Rio Grande do Sul, Brasil: Centro de Estudios Psicológicos CEP-Rua.
- Poulou, M. (2015). Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Education Psychology*, 4 (1), 84-108. Recuperado de <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/download/1019/1182>
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro escolar: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/>
- Salinas, F., Cambón, V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 26-37.
- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- Spillane, J., Camburn, E. y Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the schools principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125. Recuperado de [http://www.distributedleadership.org/assets/2007.-spillane,-camburn,-pareja.-taking-a-distributed-perspective-to-the-school-principal-s-work-day-\(lps\).pdf](http://www.distributedleadership.org/assets/2007.-spillane,-camburn,-pareja.-taking-a-distributed-perspective-to-the-school-principal-s-work-day-(lps).pdf)
- Vidal, R. (2001). *La familia como un sistema. Conflicto Psíquico y Estructura Familiar*. Montevideo: Psicolibro.
- Villalta, M. A. (2013). Organización escolar y trabajo de enseñanza de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13 (1). Recuperado de <http://www.revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/.../708>
- Zaldívar, Y. (2016). La cultura organizacional y el liderazgo en una empresa orientada a la excelencia. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 4 (10), 38-56. Recuperado de <http://www.acupsi.org/index/descargar.html?id=articulos/...cultura-organizacional>.

ANEXOS

Guía de Entrevista #3

Fecha:_____ Hora: _____

Lugar:_____

Entrevistador(a): Seidy María Méndez Chaves

Entrevistados(as): Docentes de la Escuela de San Martín

Introducción: El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se seleccionó la institución y el personal que en ella laboran con base en los siguientes indicadores:

1. Permanencia mayor a un año dentro de la institución educativa.
2. Presencia en la institución educativa de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

La información recopilada en la investigación será empleada en la presentación del Trabajo Final de Investigación de la Maestría en Psicopedagogía y el análisis surgido a partir de los datos será proporcionado a la institución educativa para que les permita a los profesionales a cargo tomar decisiones con respecto al ámbito institucional.

Características de la entrevista

La siguiente guía de entrevista presenta como característica principal su carácter confidencial, ya que los nombres que en ella se mencionen serán cambiados por la letra inicial del nombre.

Además, los datos proporcionados por la entrevista serán empleados únicamente para el desarrollo de la investigación, se garantiza que la información suministrada no será empleada para otros fines ajenos a la ejecución del estudio.

Igualmente, se aclara que usted tiene la libertad de retirarse de participar en la investigación en el momento que lo considere pertinente.

Finalmente, se le agradece su participación en la entrevista, la información que usted ha suministrado es un recurso valioso para la realización del proyecto de investigación.

Preguntas

Acciones de organización institucional

1. ¿Cuáles son las características que poseen los estudiantes para considerar que presentan problemas emocionales y de conducta?
2. ¿Qué recomendaciones son dadas por la dirección para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?
3. ¿Qué acciones realizan como docentes (dentro del aula y en los recreos) para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

Interacciones que influyen en el vínculo docente-estudiante

4. ¿Qué acciones realiza para establecer relaciones positivas con sus estudiantes con problemas emocionales y de conducta?
5. De acuerdo a esas acciones que usted menciona ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

Interacciones sociales entre el personal de la institución

6. Para fortalecer las interacciones sociales positivas entre el personal que labora en la institución ¿Cuáles acciones aplica el personal que trabaja en la escuela?
7. Ante las interacciones sociales entre el personal que trabaja en la escuela ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

Acciones que influyen en la relación positiva entre familia-institución

8. Para fomentar relaciones sociales positivas entre los padres de familia con el personal de la institución ¿Qué acciones aplican tanto los padres de familia como el personal que trabaja en la escuela?
9. Ante las relaciones interpersonales de los padres de familia con el personal de la institución ¿Qué efectos tiene en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

INFORMACIÓN SOBRE LA AUTORA

Seidy María Méndez Chaves. Docente de Educación Especial con Licenciatura en Jóvenes y Adultos con Discapacidad de la Universidad Católica de Costa Rica y Magister en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Con experiencia de 10 años como docente de Educación Especial en el Ministerio de Educación Pública en diferentes zonas de Costa Rica y, actualmente, en la Escuela Santa Rita de Río Cuarto, Alajuela. Ha participado como conferencista en III Encuentro Nacional: “Investigación sobre Discapacidad en Costa Rica”. Sus líneas básicas de investigación giran en torno a la atención de estudiantes con barreras en el aprendizaje en las instituciones de educación pública.

✉ sdymendez@gmail.com

Experiencia de innovación con estudiantes de Derecho a través de un proyecto de investigación sobre implantación de la administración electrónica

Innovation experience with Law students through an investigational project about the setup of the Electronic Administration

DIANA CAROLINA WISNER-GLUSKO
Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU

Recibido: 09/10/2017

Aceptado: 21/11/2017

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer la experiencia llevada a cabo por un grupo de alumnos del Tercer Curso del Grado en Derecho, durante el desarrollo del proyecto de investigación sobre el proceso de implantación de la administración electrónica en los municipios de la provincia de Sevilla. El proyecto presentado estaba enfocado a iniciar a los alumnos de una manera más formal, sistemática y consciente en sus primeros pasos en la investigación universitaria, con vistas a desarrollar un estudio que relacionara la aplicación de la legislación vigente en materia de administración electrónica y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el estado de situación de la implantación de los servicios públicos electrónicos en el ámbito de las entidades locales. En este documento se presenta la metodología empleada, las actividades desarrolladas y las conclusiones a las que se ha arribado una vez finalizado el proyecto, incluyendo una valoración general de los alumnos sobre la experiencia y una propuesta de nuevas temáticas de interés en el área de Derecho Administrativo, para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVES

Innovación docente universitaria, investigación en Derecho, investigación Grado, Aprendizaje Basado en Proyectos, administración electrónica, TIC.

ABSTRACT

This article pretends to give into known the experience developed by a law student's group of third year, during the development of the investigational project about the set up of the Electronic Administration into the municipalities of the Province of Seville. The present work of investigation was focused into initiate the students in a more formal, systematic and conscious way their first steps into the University investigation with views to develop a study that related the application of the current law in terms of the Electronic Administration and the use of the new technologies of the Information (TIC) with the situational status of the setup of the public electronical services in the field of local entities. In this document are presented the used methodology, the activities developed and the conclusions to where we have arrived once finished the project, including a general appreciation about the experience and a tender to new topics of interest for future investigations into the field of Administrative Law.

KEYWORDS

University educational innovation, Law research, Degree investigation, Learning based in projects, Electronical Administration, ICT



Para citar este artículo: Wisner-Glusko, D. C. (2017). Experiencia de innovación con estudiantes de Derecho a través de un proyecto de investigación sobre implantación de la administración electrónica. *EA, Escuela Abierta*, 20, 99-111. doi:10.29257/EA20.2017.08

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto formativo como el universitario plantear un proyecto de investigación con alumnos de Grado no parecería, a priori, una actividad educativa innovadora. Sin embargo, al tratarse de una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos, y dada la multiplicidad de actividades que la conforman, y que excede a la mera redacción del estudio final con los resultados de la investigación, sí nos habilitaría para calificar de innovador el proyecto que aquí se describe.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, del inglés Project-based learning) es un método docente que considera al estudiante, en este caso universitario, como hacedor de su propio aprendizaje. A raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010 y de la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se ha dado un gran protagonismo a los métodos activos en general y al ABP o PBL en particular (Valero y Navarro, 2008).

Con esta metodología didáctica el profesor tiene el papel de facilitador, de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje a la vez que el alumno abandona su posición pasiva de mero receptor de información para convertirse en el principal protagonista de su aprendizaje (Lobato, 2013).

Encontramos en la bibliografía actual experiencias donde se aplica el Aprendizaje Basado en Proyectos, como una propuesta didáctica para las clases de traducción especializada (Lobato, 2013), aplicado a la especialidad de informática en el Máster Secundaria (Águila, Roca y Fernández, 2016), y a la formación profesional en Derecho (Rué, Font y Cibrián, 2011). En este último caso se trata del uso de escenarios o situaciones problematizadas para construir el conocimiento y aunque, suponga un enfoque algo distinto del Aprendizaje Basado en Proyectos, ambas metodologías comparten la misma concepción.

En todo caso, este aprendizaje requiere que los alumnos centren sus esfuerzos en integrar conceptos y principios que deben manejar adecuadamente, lo cual activa el ejercicio y desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, interpersonales e instrumentales orientadas claramente a trabajar un supuesto próximo a la realidad profesional (Rué, Font y Cibrián, 2011). En este método, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes.

Larmer y Mergendoller (2010), en el marco del ABP, describen al proyecto como el “plato principal” rico en contenidos curriculares y en competencias clave para la sociedad del siglo XXI, no como un postre en el que aplicar los contenidos aprendidos en clases anteriores (“The Main Course, Not Dessert”). Sostienen, acertadamente, que si queremos lograr una generación de estudiantes que sepa resolver problemas del mundo real, debemos darle este tipo de problemas para resolver durante su formación académica.

Tan importante es implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos como diseñarlo correctamente. A estos efectos, Larmer y Mergendoller (2012) proponen los siguientes ocho elementos esenciales que debe incluir un buen proyecto, y que hemos aplicado a nuestro proyecto de investigación:

1) Que se trate de un contenido significativo y 2) que genere en los estudiantes la necesidad de saber.

El proyecto de investigación plantea el estudio, de forma transversal, de la administración electrónica en un ámbito administrativo y geográfico concreto, un tema de gran actualidad por los retos tecnológicos y jurídicos que ha supuesto su implantación para las Administraciones Públicas en España. Es transversal porque aborda el marco normativo vigente en la materia a nivel nacional y autonómico; porque caracteriza a la provincia de Sevilla y a las particularidades de sus municipios; y porque analiza el estado de situación del proceso de implantación de la

administración electrónica a través de sus portales de Internet y sedes electrónicas actualmente operativos, en el contexto de las obligaciones de los responsables políticos y de las Administraciones públicas, de acuerdo a los plazos establecidos en las Leyes 39/2015, de 1 de octubre, de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (LPAC) y 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (LRJSP). Ambas leyes entraron en vigor el 2 de octubre de 2016, un mes antes de comenzar la investigación. Esta circunstancia evidencia lo novedoso del objeto de la investigación.

3) Que una pregunta dirija la investigación

El interrogante que ha guiado la investigación fue la siguiente: ¿Los Municipios de la provincia de Sevilla han implantado la Administración electrónica en tiempo y forma conforme a la legislación vigente? Es una pregunta de respuesta abierta, compleja, motivadora y relacionada con el núcleo temático que los alumnos deben aprender.

4) Que el proyecto de voz y voto a los alumnos

Los estudiantes han tenido la posibilidad y la capacidad de elección en el transcurso de toda la investigación. Ello se ha visto reflejado muy especialmente en la concreción de los objetivos, en la fase de planificación y organización de las diversas tareas en el marco de la investigación y en la determinación de los tiempos para el desarrollo de trabajo encomendado y de los niveles de responsabilidad asumidos por el alumnado.

5) Que desarrolle competencias del siglo XXI

Cabe destacar que el proceso de aprendizaje se planificó de acuerdo a determinadas competencias, generales (G) y específicas (E) que pertenecen a las formuladas en el Grado en Derecho del Centro Cardenal Spínola (Adscrito a la Universidad de Sevilla) y, en concreto, para el 3º Curso, tal como se recogen en la Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de Graduado o Graduada en Derecho por la Universidad de Sevilla (G04. Desarrollo de la capacidad de localización y tratamiento de la información jurídica; G13. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio; E04. Aplicación de los principios del derecho y la normativa jurídica a los supuestos fácticos y E30. Desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje económico).

Como afirma Riesco González (2008) el término “competencias” en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes.

En concreto, “el aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional” (Villa Sánchez y Villa Leicea, 2007).

Tal como lo explica y sintetiza la doctrina, las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: conocimiento (dominar y diferenciar conceptos, teorías, modelos y métodos), ejecución (saber ejecutar en la práctica un tratamiento, saber desarrollar un plan, saber presentar un informe) y actitud (tener una actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.) (Cabero, 2005).

En ese sentido, el proyecto de investigación sobre la implantación de la administración electrónica en los municipios de la provincia de Sevilla se planificó de manera tal que permitiera a los estudiantes adquirir junto a los conocimientos jurídicos propios de la materia objeto de estudio, habilidades y capacidades que favorecerán su inserción en su futura vida laboral y en la sociedad en general.

Asimismo, en el proyecto se ha recurrido al uso de las TIC no sólo como herramienta educativa para recoger los datos que avalen la investigación, sino también como medio para estudiar y analizar el funcionamiento de las plataformas y recursos informáticos, elementos esenciales para la implantación de la administración electrónica en el seno de las Administraciones Públicas, y como soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento.

Por supuesto que, como señala el profesor Gómez Gonzalvo (2014), “la simple aplicación de estas tecnologías como herramientas no garantiza, por sí misma, que mejoren ni aporten nada innovador al proceso de enseñanza-aprendizaje (Suarez, 2010), sino que su uso debe estar basado en un cuerpo científico que dé fundamento a la aplicación de dichas tecnologías”, como es el caso.

En este sentido, las TIC han sido a la vez un medio y un recurso didáctico dentro de proyecto de investigación sobre el proceso de digitalización de las entidades locales, utilizadas en este espacio educativo universitario debido a que han contribuido a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje (Cabero, 2005).

6) Que la investigación lleve a los alumnos a nuevas preguntas, a hacer hipótesis y a realizar propuestas innovadoras.

En el transcurso de la investigación han ido surgiendo interrogantes, cuestionamientos directa e indirectamente relacionados con el proceso de implantación de la administración electrónica.

Por esta razón, al finalizar el proyecto se presentaron una serie de propuestas sobre futuras líneas de investigación. Las mismas se recogen en el punto 6 del presente artículo.

7) Que la evaluación del proyecto permita la retroalimentación y la revisión;

Durante el reparto de tareas los mismos estudiantes valoraron aquellas aptitudes, conocimientos y destrezas que caracterizaban a unos y a otros para llevar a cabo las diferentes actividades programadas en la investigación. Ello permitió la retroalimentación entre los estudiantes para superar las dificultades que se presentaron, sobre todo en la recogida de información de las sedes electrónicas de los municipios sevillanos, en el volcado de la misma en la base de datos que diseñamos a estos efectos y en la elaboración de las tablas y los gráficos correspondientes.

8) Que se presente ante una audiencia el producto final del proyecto.

Al desarrollo del proyecto de investigación propiamente dicho se sumaron la organización de una jornada académica sobre la administración electrónica con la participación de ponentes especializados en la materia; y la elaboración del guión y selección de gráficos para la creación de un vídeo divulgativo sobre los resultados obtenidos, que finalmente presentaron los alumnos en dicha jornada. En ese evento académico uno de los estudiantes dirigió, en nombre del grupo, unas palabras de reflexión sobre la experiencia que les supuso su participación en el proyecto de investigación. Asimismo, el estudio, con el formato de capítulo, se incluirá en el libro digital que próximamente se va a publicar sobre la jornada anteriormente indicada.

Habiendo expuesto las bases sobre el Aprendizaje por Proyectos y las razones por las cuales el proyecto cumple con los ocho elementos esenciales para su correcto diseño y su posterior desarrollo, el objetivo del presente artículo es dar a conocer el proceso llevado a cabo por alumnos del Tercer Curso del Grado en Derecho durante el desarrollo del proyecto de investigación, del que tuve la gran responsabilidad de dirigir, coordinar y supervisar.

2. METODOLOGÍA

Las diversas actividades desarrolladas en el marco del proyecto de investigación, se planificaron como una situación de aprendizaje en el ámbito universitario y, a su vez, como una experiencia personal y grupal a partir de las competencias adquiridas en el transcurso de su formación en el Grado.

Las asignaturas implicadas en esta experiencia, Derecho Administrativo I y II, se imparten en el segundo y tercer curso del Grado en Derecho respectivamente. Por ello era necesario que los alumnos que intervinieran en el proyecto hubieran adquirido los conocimientos básicos y necesarios sobre el procedimiento administrativo común de las Administraciones públicas y comprendido, en profundidad, los conceptos fundamentales del ordenamiento jurídico administrativo relativos al funcionamiento de las Administraciones Públicas.

De la convocatoria para participar en el proyecto resultaron elegidos cuatro estudiantes del Tercer Curso del Grado en Derecho, una mujer y tres hombres, que habían aprobado la asignatura de Derecho Administrativo I y estaban matriculados en Derecho Administrativo II. Todos ellos se mostraron muy motivados por desarrollar una actividad de investigación, de mayor envergadura que la realizada hasta ese momento en sus estudios de Grado.

Así, se planteó un estudio sobre la implantación de la administración electrónica en los municipios de la provincia de Sevilla, analizando sus sedes electrónicas, sus portales de Internet, los modelos de gobierno electrónico, las aplicaciones tecnológicas e informáticas utilizadas, y los datos estadísticos disponibles en esta materia. Todo ello con la finalidad de determinar y comprobar el estado actual en que se encontraban las entidades locales, de acuerdo al modelo actual de administración electrónica y conocer qué papel han jugado las TIC en la implantación de dicho modelo, de conformidad con los plazos dispuestos en las leyes LPAC y LRJSP.

De esta manera, el trabajo se dividió en tres fases consecutivas:

a) Fase de planificación.

- Justificación de la selección del tema.
- Revisión bibliográfica y normativa.
- Delimitación de la temática objeto de estudio.
- Definición de los objetivos.
- Determinación de la metodología.
- Estimación de tiempo y recursos. Inicio: noviembre de 2016; finalización: julio de 2017. 60 horas de dedicación por alumno.

b) Fase de ejecución

- Profundización en el estudio del marco jurídico y teórico sobre administración electrónica, en la legislación española y en la normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Descripción de los 104 municipios de la provincia de Sevilla.
- Análisis de los portales web y de las sedes electrónicas de los 104 municipios de la provincia de Sevilla.
- Procesamiento, análisis e interpretación de datos.

- Búsqueda de informes estadísticos sobre administración electrónica en España. Aplicación y comparación con los datos obtenidos.
- Elaboración de tablas y gráficos de acuerdo a los datos obtenidos.
- Redacción de conclusiones finales sobre la disposición y el uso de herramientas jurídicas y técnicas por parte de las entidades locales que posibilitan una aplicación total e íntegra de las leyes LPAC y LRJSP en los municipios de la provincia de Sevilla, y sobre los nuevos retos en la implantación de la administración electrónica.

c) Fase de divulgación

- Selección de resultados y conclusiones para la elaboración del vídeo de presentación.
- Preparación de la exposición sobre la investigación llevada a cabo, en el marco de las jornadas sobre administración electrónica en el mes de mayo de 2017.
- Redacción del borrador por capítulos.
- Revisión y corrección de los capítulos
- Informe final de la investigación.
- Traducción del resumen y palabras clave en varios idiomas.

Salvo el análisis de los portales web y de las sedes electrónicas de los 104 municipios (los alumnos se dividieron la tarea de forma equitativa) y la redacción, revisión y corrección de los capítulos, el resto de actividades previstas en cada una de las fases de la investigación fueron realizadas de manera grupal, a través del aprendizaje colaborativo.

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios. Se han cumplido, en tiempo y forma, todas y cada una de las actividades planteadas en las diferentes etapas de la investigación. En concreto:

1º. El cumplimiento de las tareas previstas en las diferentes fases establecidas en el proyecto de investigación. Debemos señalar que el uso de las TIC para el almacenamiento de datos y la compartición de archivos, tablas y gráficos en la nube, permitió superar la dificultad inherente a la distancia o los tiempos particulares de cada estudiante, con motivo del receso invernal, la Semana Santa, la Feria de Abril o la preparación de los exámenes correspondientes al primer y segundo cuatrimestre del Curso 2016/2017.

2º. La concreción de toda la investigación en un texto único, con formato de capítulo y que, de forma resumida, presenta la siguiente estructura temática:

Introducción

I. La administración electrónica en las entidades locales

II. La provincia de Sevilla como ámbito delimitador del estudio sobre la implantación de la administración electrónica

III. Metodología para la determinación del grado de implantación de la administración electrónica en la provincia de Sevilla

IV. Resultados del estudio. Análisis y conclusiones de los datos

V. Conclusiones finales

VI. Bibliografía

VII. Webgrafía

VIII. Legislación

IX. Anexos. Tablas

3º. La organización de la Jornada sobre “La Implantación de la administración electrónica en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, que se desarrolló el día viernes 12 de mayo de 2017, en el Salón del Actos de la Fundación San Pablo Andalucía CEU. En la misma participaron como ponentes Eduardo Gamero Casado, Catedrático de la Universidad Pablo de Olavide, con una Conferencia sobre “El Estatuto Jurídico de la ciudadanía frente a la administración electrónica. Derechos y deberes digitales en las Leyes 39/2015 y 40/2015”; y Jesús Huerta Almendro, Director General de Política Digital de la Junta de Andalucía, Fernando Fernández-Figueroa Guerrero, Secretario General de la Diputación de Sevilla y Elisa Sobrino Crespo, Socia Directora de Consultoría de Guadaltel en la Mesa Redonda sobre “Pasado, presente y futuro de la administración electrónica en Andalucía” moderada por Jesús Jordano Fraga, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Sevilla.

4º. Elaboración del guión y selección de gráficos para que personal del Servicio de Producción Digital de la Fundación San Pablo Andalucía CEU pudiera diseñar el vídeo sobre el proyecto de investigación. El mismo se proyectó al cierre de la jornada anteriormente mencionada y fue presentado por los alumnos participantes del proyecto.

5º. Revisión posterior del texto para su futura publicación como un capítulo del libro digital sobre la Jornada de administración electrónica.

4. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Finalizado el proyecto y la redacción final del estudio a publicar, los alumnos contestaron de manera individual y anónima a una encuesta. La finalidad de la misma no era otra que la profesora supiese la opinión real del alumnado respecto a la organización de todo el desarrollo del proyecto de investigación a fin de poder adoptar, de ser necesario, medidas de mejora para futuros proyectos.

En la Tabla 1 se pueden apreciar las consultas que requerían una valoración numérica y que han sido cuantificadas mediante la media aritmética.

En la Tabla 2 se recogen las respuestas sobre las competencias generales y específicas trabajadas con los alumnos, las actividades desarrolladas en las tres fases del Proyecto de Investigación, las valoraciones sobre reconocimiento

de la labor realizada por el alumnado, la conciliación del Proyecto de Investigación con otras responsabilidades académicas y curriculares y/o actividades personales, entre otras.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 1.

Preguntas a los alumnos con valoración numérica de 1 a 10.

CONSULTA	VALORACIÓN DE 1 A 10. MEDIA ARITMÉTICA
La experiencia de haber participado en el proyecto de investigación	10 de 10
Adquisición de conocimientos sobre administración electrónica a raíz de su participación en el proyecto de investigación	8,75 de 10
La experiencia de haber organizado una Jornada sobre la temática de la investigación	9,75 de 10
La participación en la elaboración del vídeo informativo de presentación de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación	7,75 de 10
La posibilidad de publicar el estudio realizado a través a un libro digital	10 de 10

En el marco de las opiniones de los estudiantes, la totalidad de los alumnos han coincidido en que el desarrollo de la capacidad de localización y tratamiento de la información jurídica y, en segundo lugar, la aplicación de los principios del derecho y la normativa jurídica a los supuestos fácticos, han sido las competencias propias del Tercer Curso del Grado en Derecho, que más han desarrollado y trabajado durante la investigación.

Asimismo, de las actividades propuestas en el marco de la investigación, el análisis de los portales web y de las sedes electrónicas de los municipios sevillanos, el procesamiento y análisis de datos, la elaboración de tablas y gráficos y la redacción de las conclusiones finales han sido las tareas que mayor esfuerzo y dedicación les han requerido.

Los estudiantes han valorado con una puntuación de 10 sobre 10 la experiencia de haber participado en el proyecto de investigación y la posibilidad de publicar el estudio con los resultados y conclusiones obtenidos, por encima incluso de la adquisición de conocimientos sobre la administración electrónica.

Finalmente coinciden, en su totalidad, afirmando que recomendarían a sus compañeros que participaran en un proyecto de investigación en las diferentes áreas de conocimiento del Derecho; entendiendo que el trabajo extra que realiza el alumno es un elemento clave diferenciador de las grandes universidades, fomentado el espíritu crítico, reflexivo y analítico en su formación de Grado.

Tabla 2.

Preguntas a los alumnos con respuesta SI-NO o múltiple.

PREGUNTA	RESPUESTA
De las competencias propias del Tercer Curso del Grado en Derecho, señale cuáles ha desarrollado más durante el trabajo de investigación.	G04. Desarrollo de la capacidad de localización y tratamiento de la información jurídica (100% de respuestas) E04. Aplicación de los principios del derecho y la normativa jurídica a los supuestos fácticos (75% de respuestas) G13.- Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio (25% de respuestas) E30.- Desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje económico (0% de respuesta)
De las actividades propuestas en el marco de la investigación, indique la que le ha supuesto un mayor esfuerzo y dedicación	Fase de Ejecución (75% de respuestas) Fase de Planificación (25 % de respuestas) SI (100% de respuestas)
¿Le resultó fácil compaginar sus obligaciones académicas curriculares con su participación en el proyecto de investigación. (SI-NO) ¿Cuál ha sido la mayor dificultad?	SI (75% de respuestas) NO (25% de respuestas)
¿Recomendaría a sus compañeros que en su formación de Grado participaran en un proyecto de investigación en las diferentes áreas de conocimiento? (SI-NO)	SI (100% de respuestas)

5. CONCLUSIONES

- La valoración altamente positiva y coincidente de los alumnos acerca de la experiencia que ha supuesto su participación en un proyecto de investigación en el marco de sus estudios de Grado refuerza, sin ningún género de duda, uno de los objetivos primordiales del mismo, como ha sido el intentar enriquecer sus experiencias de aprendizaje práctico y de trabajo en equipo con una revalorización de los conocimientos adquiridos en sus primeros años del Grado en Derecho, y en concreto en el área del Derecho Administrativo, frente a los retos jurídicos y tecnológicos que plantea la implantación de la administración electrónica.

- El Aprendizaje Basado en Proyectos, cuya finalidad es elevar la calidad y la excelencia del aprendizaje de los estudiantes y favorecer la participación activa y la implicación de los mismos en su formación jurídica, requiere de medidas que implementen su inclusión, de forma planificada, tanto en el programa curricular de las diferentes asignaturas como en la propia planificación del Grado en Derecho.
- Los alumnos han hecho uso de diferentes medios tecnológicos a la hora de desarrollar el proyecto de investigación. Por lo tanto, podemos afirmar que estas herramientas, integradas dentro de un contexto formativo, permiten que los estudiantes interactúen entre ellos para construir un conocimiento compartido y común, siendo un entorno apropiado para favorecer la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes respecto al propio proceso de aprendizaje y al trabajo en equipo.

En nuestro caso el uso de las TIC también permitió superar la dificultad inherente a la distancia y a los tiempos particulares de cada estudiante que surgieron debido a la preparación de los exámenes y a la participación en festividades sociales y religiosas.

- La motivación de los alumnos para participar en el proyecto de investigación estuvo dada por una multiplicidad de razones fundamentadas en la originalidad y actualidad de la temática (en el estudio transversal de la administración electrónica en las entidades locales), en la utilización consciente y planificada de las TIC (no solamente como herramienta educativa sino también como recurso esencial de la investigación) y en la variedad de actividades de divulgación de la materia objeto de estudio (Jornada académica, vídeo promocional presentado por los alumnos y elaboración de un capítulo de un futuro libro digital).
- Por último, cabe destacar tres aspectos esenciales que nos permitirán asegurar el éxito de cualquier proyecto de investigación, de cara a responder a las necesidades planteadas por los alumnos.

a) El primero es el reconocimiento que toda Institución Universitaria debe realizar sobre la participación del alumnado en el mismo, valorando y premiando el trabajo más allá del aula. En este sentido consideramos esencial que dicho reconocimiento se haga por una doble vía: la del sistema de becas y la de la certificación oficial que demuestre las capacidades adquiridas en el campo de la investigación.

Parte de ese reconocimiento también viene dado por disponer de los recursos físicos, técnicos y materiales necesarios para llevar a cabo todas y cada una de las tareas encomendadas en el marco del proyecto de investigación. En este sentido cabe destacar que la Coordinadora del Área de Derecho nos habilitó una sala de reunión para todas las sesiones de trabajo grupal.

b) El segundo aspecto se circunscribe a adoptar medidas de conciliación para ayudar a los alumnos a superar las dificultades que surgen a la hora de compaginar su labor de investigación con las actividades curriculares del Grado y las deportivas, religiosas y culturales. Entre ellas, cabe resaltar la flexibilidad horaria por parte de la Directora del Proyecto y el conocimiento que ha tenido el resto del profesorado del Grado sobre las tareas que desarrollaron los alumnos y el nivel de exigencia del proyecto de investigación.

c) El tercer aspecto esencial consiste en promover la importancia de participar en diferentes proyectos de investigación en el Grado como una vivencia necesaria antes de iniciar la vida laboral en el ámbito jurídico. En concreto el disponer de herramientas y recursos que sustenten la capacidad de trabajar en equipo debe ser también un elemento diferenciador respecto de alumnos de Grado de otras Universidades.

En definitiva, trabajar a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, apostar por la excelencia educativa, valorizando el potencial que tienen las TIC para la educación, nos encamina hacia la integración de las materias básicas y las competencias adquiridas durante el Grado con aquellas otras que harán de los alumnos futuros profesionales altamente cualificados. No cabe duda que conjugar los conocimientos jurídicos con las competencias, con las habilidades tecnológicas e informáticas, con los talentos y con valores como la generosidad, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad, el compromiso con el rol ejercido, y la satisfacción por el trabajo bien hecho, le brindará las herramientas necesarias para desempeñar, de forma correcta y asertiva, su actividad en el mundo del Derecho.

6. PROPUESTAS DE NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el marco del proceso de investigación surgieron una serie de temáticas vinculadas directa e indirectamente con la administración electrónica, pero que excedían el objeto de la investigación planteada. No obstante, se reseñan como futuras líneas de investigación, la mayoría de ellas de carácter novedoso e innovador, a fin de que puedan ser abordadas oportunamente.

Las propuestas serían las siguientes:

- El Portal de Transparencia como medio para el cumplimiento de la obligación de publicación activa de la Administración Pública. Análisis comparativo y pormenorizado del cumplimiento de la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, en los diferentes niveles de la Administración.
- La ciberseguridad en el sector público y sus protocolos de actuación.
- La accesibilidad de los sitios web de los organismos del sector público.
- La contratación pública electrónica.
- Protección de datos y privacidad en el marco de los servicios públicos electrónicos.
- Actualización del estudio, a partir de octubre de 2018, cuando vence el último plazo para la implantación del resto de registros vinculados a la administración electrónica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila, I.; Roca, J. y Fernández, A. (2016) La Metodología ABP aplicada a la especialidad de informática en el Máster Secundaria. A: XXII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. *JENUI 2016*, Almería, 6-8 de julio 2016. Actas de las XXII JENUI. Almería: Universidad de Almería, 2016, (pp. 35-42). Disponible en: <http://goo.gl/s65YzP>

Cabero, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.

- García, J. (edición y coordinación) (2013). *Competencias específicas en los Estudios de Derecho. Definición y evaluación*. Valladolid: Aranzadi-Lex Nova.
- Gómez, F. (2014). La innovación educativa en la universidad a través de las TIC. ¿Qué ven los alumnos con estas prácticas? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 11 (1), 49-60. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1657>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. (2011). *The Main Course, Not Dessert. How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning*. Buck Institute for Education 2010. Disponible en: https://www.bie.org/object/document/main_course_not_dessert
- Larmer, J. y Mergendoller, J. (2012) *8 Essentials for project based*. Buck Institute for Education. Disponible en: <http://goo.gl/CCXtgY>
- Ley 39/2015, de 1 de octubre, de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.
- Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.
- Lobato, J. (2013) Propuesta Didáctica para las clases de traducción especializada: El aprendizaje basado en proyectos. *Revista de Estudios Filológicos*, 25. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-18-lobato_aprendizaje.htm
- Memoria de solicitud de verificación del título oficial de graduado o graduada en derecho por la universidad de Sevilla. Disponible en: <http://www.ceuandalucia.es/documentos/calidad/memoriaVerificaGradoDerecho.pdf>
- Riesco, M. (2008) El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106. Disponible en: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Implicaciones.pdf
- Rué, J., Font, A. y Cebrián, G. (2011a). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). (Separata del artículo publicado en el Número 3 (2001 de la Revista) *Revista de Educación y Derecho*, 3, octubre 2010-marzo 2011. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43683/1/596681.pdf>
- Rué, J., Font, A. y Cebrián, G. (2011b). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), enero-abril 2011, 25-44. Disponible en: http://grupcomplex.uab.cat/_docs/Cebrian_2011_EL_ABP_un_enfoque_REDUC.pdf
- Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 36, 53-67. Disponible en: <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/429/165>
- Valero, M y Navarro, J (2008). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos, en García-Sevilla, J. (Coord.) *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Villa, A. y Villa, O. (2007) El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>

AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Estudios Universitarios “Cardenal Spínola” CEU de la Fundación San Pablo Andalucía CEU, por la existencia de los Proyectos de colaboración-investigación y de la figura del alumno Interno.

Y, de forma especial a los alumnos Ginés Monedero Marquina, Enrique Flores López-Viota, Carmen López Rive-ro y Juan Montilla Bustamante, por todo el esfuerzo, la disciplina, el trabajo y el tesón dedicados a este proyecto de investigación, aún sin beca, y por todo lo que he aprendido de ellos en estos meses de estudio compartido.

INFORMACIÓN SOBRE LA AUTORA

Diana Carolina Wisner-Glusko. Profesora del Centro Cardenal Spínola CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla) de Derecho Administrativo y Derecho de las Telecomunicaciones y las Nuevas Tecnologías. Doctora en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid (2009). Magister en Finanzas Públicas, provinciales y municipales por la Facultad de Economía de la Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Derecho por la Universidad de Sevilla (Homologación de Título Extranjero) y Abogada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. Maestra de Educación Básica (Escuela Normal Superior Santa Rosa, La Pampa, Argentina). Líneas de investigación: Digitalización de las Administraciones Públicas, administración electrónica, accesibilidad de los sitios web de los organismos del sector público, Derecho de las Telecomunicaciones, Derecho de las Nuevas Tecnologías e innovación didáctica en el Grado en Derecho.

✉ cwisner@ceuandalucia.es