

ReiDoCrea

ISSN: 2254-5883

Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa
Volumen 1 – Año 2012



Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
<http://www.ugr.es/~reidocrea/>

ReiDoCrea | Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa

ISSN: 2254-5883

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071 Granada

Correo-e: reidocrea@ugr.es | Skype: reidocrea

<http://www.ugr.es/~reidocrea/>

DIRECCIÓN-EDITORIAL. Universidad de Granada

GARCÍA RAMÍREZ, JOSÉ MIGUEL

CONSEJO EDITORIAL-CIENTÍFICO

AGUILAR LUZÓN, MARÍA DEL CARMEN
CARMONA ORANTES, GABRIEL
CASARES GARCÍA, PILAR
CASTILLO DÍAZ, MIGUEL
EL HOMRANI, MOHAMMED
ENTRENA JIMENEZ, SOCORRO
GARCÍA MARTÍNEZ, J. MIGUEL ANGEL
GONZALEZ GARCIA, ERIKA
GONZÁLEZ GIJÓN, GRACIA
GUTIERREZ BRAOJOS, CALIXTO
HIDALGO RUZZANTE, NATALIA
JIMÉNEZ MOYA, GLORIA
JIMÉNEZ RÍOS, FRANCISCO JAVIER
LEMUS MARTÍN, SOLEDAD DE
LUENGO NAVAS, JULIÁN JESÚS
MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO MIGUEL
MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO
MONTEOLIVA SÁNCHEZ, ADELAIDA
PEGALAJAR MORAL, MARCIANA
PORRAS CHAVARINO, CARMEN
ROSUA CAMPOS, JOSE LUIS
RUIZ GARZÓN, FRANCISCA
RUIZ JIMENEZ, FRANCISCO JOSE
RUIZ ROMERO, JOSEFA
SALMERÓN VÍLCHEZ, PURIFICACIÓN
SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA, EMILIO
SANTOS GÓMEZ, MARCOS
TEVA ALVAREZ, INMACULADA
VALOR SEGURA, INMACULADA
WILLIS BYRD, GUILLERMO

ESTUDIANTES. Universidad de Granada

CARRANZA DOMÍNGUEZ, DIANA
CHACÓN LÓPEZ, HELENA
CHAHBOUN, SOBH
CONDE LACÁRCEL, ALFONSO
FERNÁNDEZ GÓMEZ, MANUELA
FRUTOS MORALES, ERICA GETSEMANÍ
JIMÉNEZ ARIZA, MARÍA DEL CARMEN
JIMÉNEZ MAÑAS, Mº DEL MAR

JUSTICIA DE LA TORRE, MARÍA DEL CONSUELO
MARTÍN GÓMEZ, MARI CARMEN
MARTÍN ROMERA, ANA
PEREZ FERNANDEZ, JOSE ANGEL
QUIRANTE CARRERO, Mª ROSA
RODRÍGUEZ DE MEDINA QUEVEDO, ISABEL
SÁNCHEZ ARCO, DIANA V.
VALERA VIVO, TANIA

PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS. Universidad de Granada

COSTELA SERRANO, JUAN ANTONIO
GÁMEZ LÓPEZ, ROGELIO
GARCÍA GARCÍA, JOSÉ CARLOS
LOPEZ RODRIGUEZ, SLAVA
PEREZ OSORIO, INES

EVALUADORES/AS EXTERNOS/AS

BAÑOS MILÁN, PEDRO
CAROZO MARTÍN, VALENTÍN
DE LA OLIVA GONZÁLEZ, Mª DEL MAR
DÍAZ GONZÁLEZ, Mª CARMEN
FERNÁNDEZ ESCAÑO, MARÍA DE LAS MERCEDES
FIORINI, MARZIA
GARCIA MCMULLIN, SOFIA
GUTIÉRREZ PASTOR, ISABEL
HERNANDEZ MATIZ, PAOLA ANDREA
HERNANDEZ PRADOS, MARIA DE LOS ANGELES
HERVÁS TORRES, MIRIAN
HIRSCH Y ADLER, ANA CECILIA
MARIN MATAIX, VICTOR MANUEL
MARTOS ORTEGA, JOSÉ MANUEL
MATEOS BLANCO, TANIA
MCMULLIN, KAREN
MÍNGUEZ VALLEJOS, RAMÓN
MOLINERO MORALES, ROBERTO
NAVARRO SOLANO, MARÍA DEL ROSARIO
PAILLACAR MUTIZÁBAL, TANIA VALENTINA
PAILLACAR SILVA, JOSÉ ALBERTO
RODRÍGUEZ ENTRENA, MARÍA JESÚS
SAMPEDRO ROMÁN, FRANCISCO
SÁNCHEZ MARTÍN, MICAELA
SMITH BYRNE, KARL
VÍLCHEZ VÍLCHEZ, JOSÉ FRANCISCO

Índice

Artículo	Docencia-Creativa. Una estrategia motivacional a través de la disseminación del conocimiento.	
Editorial	García-Ramírez, José Miguel. Universidad de Granada	1
1.	El efecto del burnout en la antigüedad en el puesto de trabajo: análisis mediacional de la ansiedad.	
	Sagripanti Mazuquin, Omar G.; Gonzalez Martín, María J.; Messi, Iryna, Romero Illan, Javier; y Khlie Khlie, Youness. Universidad de Granada	4
2.	Cualificación y satisfacción laboral: un estudio sobre los empleos para los que hemos sido formados previamente.	12
	Asenjo Fenoy, A.; De Dios Chacón, M; y Banqueri López, M. Universidad de Granada	
3.	Efectos de la turnicidad sobre la ansiedad y salud psicológica en profesionales sanitarios de centros hospitalarios.	21
	Lizarte Castillo, Miryam; Montero Madej, Alejandro; Peral Bueno, Natalia; Postigo Higuera, Emilio. Universidad de Granada	
4.	¿Depende la satisfacción estudiantil de la calidad real de la facultad o de la percepción individual de ésta? Análisis comparativo entre facultades privadas y públicas.	29
	Pérez Zamora, L.A., López López, M.C., Couto Olivares, J.M. y Navarro Luque, G. Universidad de Granada	
5.	Las habitaciones de la dislalia.	38
	Rosa Moreno González y M.ª Ángeles Ramírez Villegas. Universidad de Granada	
6.	Guía de intervención para un alumno con hipoacusia neurosensorial.	46
	Elena María Segura Azor. Universidad de Granada	
7.	El síndrome de Dandy Walker y su intervención en la infancia.	52
	García Caballero, Isabel. Universidad de Granada	
8.	Trabajando de forma cooperativa en la escuela: abriendo la puerta a las familias.	59
	García Carmona, Marina. Universidad de Granada	
9.	El uso de técnicas de animación sociocultural en la Universidad mejora las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes en la Universidad.	67
	López Serrano, C.J.; Platero Ibáñez, C.; Aguilar Leyva, D.; De la Rubia Rodríguez, M. Universidad de Granada	
10.	La educación diferenciada en Primaria, ¿se puede llamar coeducación?	76
	Sánchez Arcos, Diana. Universidad de Granada	
11.	Consumo de sustancias adictivas y efectos en las relaciones intergrupales y personales en estudiantes universitarios.	80
	María Esther Gallardo Pastrana, Carmen María Manrubia Prados, Raquel Muñoz Palomino. Universidad de Granada	
12.	Las redes sociales influyen en el comportamiento de los universitarios.	88
	Jabalera Sierra, Paula Mª; Morey Amer, Mª del Mar; Rodríguez Bonachera, Antonio; Sánchez Molina, Ana B. Universidad de Granada	
13.	Las mujeres viven la relación romántica diferente al hombre.	95
	Mª Elena García Palma, Mª del Carmen Garnica Fernández, Natividad González Muñoz, María Márquez Gómez, Miriam Martín Parrado, Mª del Mar Tamara Pérez Rivas y Mª de las Nieves Vico Rodríguez. Universidad de Granada	
14.	La medida de la empatía en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.	101
	Artacho-Castilla, F., López-Fernández, M., Molina-Ladrón de Guevara, A.M., Ortiz-Fernández, M.V., Rosado-Ayala, JI., Ruiz-Ruiz, MV., Sillero-Granados, M. Universidad de Granada	
15.	Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento.	106
	Molina Ramírez, Ángela María. Universidad de Granada	
16.	Percepción de la inclusión educativa en el contexto universitario: un estudio aproximativo en la Facultad de Educación de Granada.	115
	Conde Lacarcel, Alfonso. Universidad de Granada	
17.	Calidad educativa y espacios de trabajo universitarios.	126
	Fernández Pérez, R., Gámiz Ruiz, M.A., García Martínez, M.A., Moraga Ávila, J., Peña Sánchez, J., Porras Mínguez, S. Universidad de Granada	
18.	El Mindfulness como método para la mejora de las relaciones interpersonales.	132
	Isabel Rodríguez de Medina Quevedo. Universidad de Granada	
19.	La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	138
	Herrero Márquez, Patricia. Universidad de Granada	
20.	Universidad y emprendimiento: un caso de estudio en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada.	144
	Jenny María Ruiz Jiménez; Dainelis Cabeza Pulles; Guadalupe Briano Turrent. Universidad de Granada	
21.	La competencia comunicativa en personas que presentan parálisis cerebral.	158
	Rosado Ayala, JI. Universidad de Granada	

DOCENCIA-CREATIVA. Una estrategia de motivación a través de la difusión del conocimiento

Creative-Teaching. A Motivational Strategy Using the Dissemination of Knowledge

José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012 | Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Resumen

Docencia-Creativa es un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada con la misión de publicar los trabajos que realiza el alumnado durante el curso académico. Supone una mejora global en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque implica la participación activa y creativa de ambas partes del proceso educativo, docentes y estudiantes.

Palabras clave: Educación | Creatividad | Innovación | Empatía | Motivación

Abstract

Creative-Teaching is a teaching innovation project of the University of Granada with a mission to publish essays written by the students during the academic year. It represents an overall improvement in the teaching-learning process, because it involves the active and creative participation of both sides of the educational process, professors and students.

Keywords: Education | Creativity | Innovation | Empathy | Motivation

La Educación Superior está sometida a un proceso de cambio no sólo a nivel estructural sino también a la necesidad de introducir y de implementar un cambio metodológico (Esteve, 2008; Garcia-Ramirez, 2011). En este sentido, la innovación y la creatividad son necesarias para desarrollar un nuevo modelo pedagógico. El pensamiento creativo aporta aspectos positivos tanto al alumnado como al profesorado, ya que fomenta el emprendimiento, favorece la capacidad de resolución de problemas, facilita el trabajo en equipo, promueve la escucha empática y aumenta la satisfacción personal y laboral. Además, se puede afirmar que el sistema educativo reclama una enseñanza renovada, creativa, interdisciplinar y contextualizada (Garcia-Ramirez, 2012; Garcia-Ramirez, Garcia-Sempere, Fiorini, 2012).

Por lo tanto, la motivación es una de las claves para la garantía de la calidad en la educación universitaria. La sociedad exige rendimiento y eficacia a la Universidad. A través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, tanto docentes como estudiantes universitarios construyen y divulgan el conocimiento, dando respuesta a las exigencias sociales. (Esquivias, 2009; Garcia-Ramirez, 2012)

Tomando como precedentes las ideas anteriormente mencionadas, surge el proyecto de innovación docente "Docencia-Creativa. Una estrategia de motivación a través de la difusión del conocimiento" en la Universidad de Granada.

El proyecto consiste en crear una revista electrónica de investigación con la misión de publicar los trabajos que realice el alumnado durante el curso académico. Por lo tanto, se crea una revista que publica artículos de Educación Superior de carácter científico, académico e interdisciplinar, que sean originales y cumplan una serie de criterios y normas de estilo APA. Estos artículos son procesados por el programa antiplagio Ephorus, después son evaluados de forma anónima por dos miembros del consejo y/o evaluadores/as externos/as. Si las evaluaciones son positivas se publica.

Objetivos

- Mejorar la docencia, como proceso de enseñanza-aprendizaje
- Incrementar la satisfacción y la motivación en docentes y estudiantes
- Crear un instrumento de evaluación del rendimiento académico
- Divulgar el conocimiento adquirido por el alumnado

Metodología

Investigación-acción participativa; en la que docentes y estudiantes se implican en un proceso de: transformación de actitudes y comportamiento, aprendizaje social y cooperativo y desarrollo personal de la identidad sociocultural.

Proceso

- Contexto: Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.
- Participantes: Docentes y estudiantes de todos los grados y másteres de ambas facultades.
- Diagnóstico: La Universidad de Granada, para cumplir con una educación con garantía de la calidad, evalúa anualmente la docencia a través de un cuestionario aprobado por su Consejo de Gobierno. La valoración media en Facultad de Ciencias de la Educación es de aproximadamente 4,00 sobre 5,00. Aunque el rendimiento y la eficacia de la docencia son altos, se puede mejorar motivando a los estudiantes a publicar sus trabajos para divulgarlos en la sociedad. La divulgación del conocimiento adquirido responde a la demanda social; además de ser un vehículo de reconocimiento y eficiencia de una Educación de Excelencia Visible. Por lo tanto, se plantea la creación de ReiDoCrea, Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa, partiendo de los recursos existentes.

Previamente al proyecto

- Durante el mes de mayo de 2011 se crea la revista electrónica.
- Durante los meses de mayo y junio de 2011 el profesorado vinculado al proyecto modifica las guías docentes de las asignaturas.

Durante el proyecto

- En octubre se explican las normas de publicación.
- A partir de enero se revisan los trabajos.
- En junio de 2012 se publica el volumen 1.

Cómo se evalúa

Se aplica la valoración de logro. El logro es la publicación de un trabajo académico; constará de cuatro valoraciones:

- La primera corresponde al profesorado participante; se recoge en la guía docente la cual contiene los criterios de evaluación que aseguran que el alumnado adquiere los conceptos básicos, la capacidad de análisis de la realidad, el sentido crítico y dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.
- La segunda valoración de los trabajos es realizada por miembros del consejo o evaluadores externos.
- La tercera valoración de los trabajos es realizada por un comité de iguales, estudiantes del grado participantes en el proyecto.
- La cuarta valoración es una autoevaluación, a través de un relato breve (un máximo de 350 palabras), para explicar su experiencia en esta actividad. Los datos obtenidos se analizan a través del programa Atla.ti.

Qué supone el proyecto para la mejora del aprendizaje

Este proyecto supone una mejora global en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque implica de una forma participativa y creativa a ambas partes del proceso educativo, docentes y estudiantes. El profesorado orienta y guía al alumnado durante el proceso de aprendizaje de los contenidos necesarios para que adquiera las competencias necesarias de la propia área del conocimiento; pero el profesorado, también, es responsable garantizar la mayor calidad en los trabajos académicos. La publicación de un trabajo académico es un reconocimiento público a los autores; pero este proyecto también conlleva una mejora en eficiencia y satisfacción, porque el estudiante puede sentir que su rendimiento es útil. También forma parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje sociocultural consciente de la importancia de la difusión del conocimiento.

Referencias

- Esquivias, MT. (2009). Enseñanza creativa y transdisciplinar para una nueva universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 31, 43-52.
- Esteve, JM. (2008). La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. *Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar*. Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears.
- García-Ramírez, JM.; García Sempere, P.; Fiorini, M. (2012). *Docencia Universitaria y Creatividad*. Granada: Editorial Universidad de Granada
- García-Ramírez, JM. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36.
- García-Ramírez, JM. (2012). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en la educación universitaria. *Andaluciaeduca*, 76, 77.
- García-Ramírez, JM. (2011). Una reconsideración de la excelencia visible en la educación superior: la escucha empática. *Andaluciaeduca*, 66, 84.

EL EFECTO DEL BURNOUT EN LA ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO: ANÁLISIS MEDIACIONAL DE LA ANSIEDAD

THE EFFECT OF BURNOUT IN SENIORITY IN THE WORKPLACE: MEDIATION ANALYSIS OF ANXIETY

Sagripanti Mazuquin, Omar G., Gonzalez Martín, María J., Messi, Iryna, Romero Illan, Javier, y Khlie Khlie, Youness. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.1-Sagripanti-Gonzalez-Martin-Messi-Romero-Khlie.pdf>

Resumen

Cada vez en mayor medida se hace patente que el síndrome de burnout es una realidad social. Esta disfunción psicológica está relacionada directamente con el ámbito laboral, que afecta especialmente a la profesión sanitaria, caracterizada por una continua relación de ayuda indispensable hacia otras personas, que a su vez dependen del citado personal. La muestra de estudio es de 70 trabajadores de un mismo centro del sector sanitario de atención de mayores de la ciudad de Granada. Los resultados muestran que la ansiedad se relacionará positivamente tanto con el burnout como con la antigüedad en el puesto, mientras que predcimos que a menor realización personal en presencia de mayor antigüedad los valores en ansiedad también serán más altos. También se comprueba que la ansiedad estado tiene efectos mediadores sobre la realización personal, puesto que puede causar mayor alteración de este estado que la propia antigüedad.

Palabras Clave: síndrome de estar quemado, antigüedad, realización personal, sanidad, estrés.

Abstract

As time goes by it becomes more and more evident that burnout syndrome is a social reality. This psychological dysfunction is directly related to the spheres of labour, especially affecting the sanitary profession, characterized by a continuous relationship of indispensable help towards others, who are dependent on them. The study sample comprised 70 workers of the same healthcare center focusing on elderly care in Granada. The results show that anxiety will correlate positively with burnout as well as with seniority at the job, while we predict anxiety levels will also be higher if there is low personal fulfilment in the presence of more job seniority. It is also proved that a state of anxiety has a mediating effect on personal fulfilment since it can cause a greater alteration in this state than job seniority.

Keywords: burnout, seniority, personal fulfilment, health, stress.

INTRODUCCIÓN

El estrés laboral es un fenómeno habitual y de interés dadas las consecuencias que conlleva sobre la salud y el bienestar psicológico y físico del individuo (Lazarus y Folkman, 1984). Influye sobre aquellas personas cercanas al afectado y las que reciben un servicio del mismo, al igual que las organizaciones o empresas que requieren de sus servicios. Este deterioro de la eficiencia en el trabajador, fue estudiado en 1974 por el psicólogo estadounidense Freudenberger, que acuñó el término burnout (“estar quemado”), no como un estrés general, sino como síndrome específico de ciertas profesiones que suponen procurar atención a personas en el ámbito de las organizaciones de servicios.

Desde la perspectiva psicosocial, que entiende el burnout como proceso fruto de la interacción de las características del entorno laboral y personales, Maslach y Jackson (1986), conceptualizan el burnout como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo que se desarrolla en sujetos cuyo objeto de trabajo son personas. Posteriormente, Maslach y Jackson (1986) utilizaron el mismo término acuñado para describirlo como el proceso de pérdida gradual de responsabilidad y desinterés entre los compañeros de trabajo en el campo de la Psicología Social. Pero la definición más aceptada entre los investigadores es la conceptualizada como el cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Entre las características que presenta el burnout en médicos se incluye fatiga, desgaste emocional, incapacidad de concentración, ansiedad, insomnio, irritabilidad, incremento del consumo de alcohol o drogas y depresión (Gundersen, 2001).

El síndrome de burnout se compone de tres dimensiones: (a) agotamiento o cansancio emocional definido como el cansancio y fatiga que puede manifestarse física y/o psíquicamente; (b) despersonalización como desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo; y (c) baja realización personal o logro que se caracteriza por desilusión para dar sentido a la propia vida y los logros personales con sentimientos de fracaso y baja autoestima (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Durante los últimos 20 años, muchos aspectos de la práctica han cambiado y el entorno sanitario en donde nos desenvolvemos está condicionado por diferentes variables, entre las cuales destacamos: nuevas demandas asistenciales, indefinición de las características del trabajo, ambigüedad del rol profesional, crisis del sistema, no solo a nivel económico, sino también académico y de RRHH (Linzer et al., 2001). Otros aspectos notorios son su presumible reorientación de objetivos, la existencia de altos niveles de absentismo laboral, la baja implicación de los profesionales en las organizaciones, la falta de motivación, una paupérrima conciencia de los gestores sobre el problema y la consecuente falta de soluciones desde la organización, la génesis de nuevos sistemas de gestión o la introducción de elementos de competitividad entre los centros. Toda esta amalgama contextual puede suponer que el profesional sanitario deje de lado las necesidades de las personas que recurren a ellos, produciéndose una fingida y encubierta empatía o incluso la falta de ella por el dolor ajeno, generando un estado de ansiedad. Esta ha sido una de las características definitorias del burnout en el sector sanitario (Gundersen, 2001), que tiene un papel como elemento modulador e interviniente en este síndrome. Una de las causas de que la ansiedad aparezca como elemento interviniente, reside en tener que enfrentarse frecuentemente con el sufrimiento humano y la muerte (Vega, 1994). Esto supone un agravante y genera frustración, puesto que la población objeto de estudio -y el sector sanitario en general- suele desarrollar su trabajo por motivos vocacionales. En definitiva, se genera una espiral de sentimientos opuestos encontrados que

desemboca en un estado de ansiedad, al cual, si le anexionamos la inestabilidad del momento, puede convertirse en una vorágine de descontrol y fatiga emocional.

Los estudios de las variables sociales que pueden tener incidencia en la aparición del burnout se han centrado, hasta el momento, en las variables demográficas de edad, sexo, estado civil, etc. (Savio, 2008). Otra variable de gran importancia es la antigüedad en el puesto, a la que podemos suponer como agravante en dicho estado (Jenaro-Rios, Flores-Robaina y González-Gil, 2007). Ésta junto con la situación contextual que atraviesa el sistema, genera una actitud de alerta que puede generar ansiedad en el trabajador. Esto se ve reflejado en el intento de frustrar al novel, debido, posiblemente, a percibirlo como una amenaza a la estabilidad de sus esquemas de actuación lo que implicaría un cambio de actitud que no están dispuestos a realizar al no haber asumido la nueva filosofía y los modelos que la sustentan, lo que crea una situación amenaza latente que de por sí agrega tensión y ansiedad.

La situación que se plantea no solo se puede expresar en el plano teórico. El burnout, tal como se ha definido en sus tres áreas: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, conducirá al personal sanitario de los centros privados de asistencia sanitaria; principalmente, por su precario estado de crisis institucional en estos momentos; a tener altos índices de ansiedad lo cual repercutirá en mayor burnout generando un bucle de actitudes y conductas propias de dicho cuadro psicológico que también se incrementarán con la antigüedad en dicha institución. Por tanto, partimos de las siguientes hipótesis:

H1: La ansiedad se relaciona de forma positiva y significativa con las 3 dimensiones del burnout (despersonalización, realización personal y agotamiento emocional).

H2: La ansiedad se relaciona de forma positiva y significativa con la antigüedad en el puesto.

H3: La realización personal se relacionará negativamente con la antigüedad en presencia de la ansiedad, es decir, a menor realización personal mayor ansiedad en presencia de una mayor antigüedad.

MÉTODO

Participantes y procedimiento

La muestra del estudio estuvo formada por 70 trabajadores de una empresa del sector sanitario, ubicada en la ciudad de Granada. La muestra se encuentra formada en mayor medida por mujeres (90%). La edad media es de 35.46 años (DT= 9,92), mientras que la media de antigüedad en la empresa es de 10,77 años (DT= 6,90). Trabajan una media de 42 horas semanales, la mayoría con un contrato indefinido (88 %).

Los participantes del estudio colaboraron de forma voluntaria y anónima. La devolución del cuestionario se realizó en un sobre cerrado al coordinador del estudio. Los datos se recogieron en el mes de Mayo de 2012. En total de 74 cuestionarios pasados, se recibieron los datos de 70 empleados (tasa de respuesta = 95%).

Instrumentos

Se construyó un cuestionario que incluía las siguientes medidas:

- Datos sociodemográficos: edad, sexo y años de profesión en el puesto
- Inventario de Ansiedad Estado (*State-Trait Anxiety Inventory; STAI*) (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 2002). En este trabajo se ha utilizado la escala de ansiedad estado de este cuestionario. Esta escala consta de 20 ítems y se responde en una escala tipo Likert de 4 alternativas que oscila entre 0 (Casi nunca) y 3 (Casi siempre). Es una medida con una amplia evidencia acerca de la bondad de sus características psicométricas (Sandín, Valiente, Chorot y Santed, 2005). En el presente trabajo se obtuvo un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de 0.94.
- Cuestionario de frecuencia e intensidad del “burnout” (*Maslach Burnout Inventory; MBI*), creado por Maslach y Jackson en 1981. Consta de 22 ítems en total y en él se pueden diferenciar tres subescalas, que miden, a su vez los tres factores o dimensiones que conforman el síndrome:
 - Agotamiento Emocional (AE): conformado por los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20. Su puntuación es directamente proporcional a la intensidad del síndrome. Es una medida con amplias características psicométricas que refleja la bondad de la dimensión (Gil-Monte, 2002). En el presente trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,89 para esta dimensión.
 - Despersonalización (DP): constituida por los ítems 5, 10, 11, 15 y 22. También su puntuación guarda proporción directa con la intensidad del burnout. En el presente trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,71 para esta dimensión.
 - Realización Personal (RP): la conforman los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21. En este caso la puntuación es inversamente proporcional al grado de burnout. En el presente trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,84 para esta dimensión.

Análisis estadísticos

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 15.0. En primer lugar se realizaron análisis descriptivos y de correlación para explorar las relaciones entre las variables. Posteriormente se realizaron diversos análisis de mediación. Para ello, se siguieron los pasos recomendados por Baron y Kenny (1986).

RESULTADOS

Análisis Descriptivos y correlaciones

Antes de proceder a examinar las hipótesis del estudio se expone una breve reflexión sobre la robustez del constructo “burnout” en la bondad de las correlaciones de sus tres dimensiones, (AE: $\alpha = 0,89$; DP: $\alpha = 0,71$; RP: $\alpha = 0,84$), siendo estos coeficientes de fiabilidad lo suficientemente sólidos para considerar la medida de burnout como

fiable. Es imprescindible mencionar que la correlación intra-dimensional es alta, arrojando puntuaciones contundentes para este estudio (AE-DP: $r = .77$; AE-RP: $r = -.65$; DP-RP: $r = -.50$).

En la tabla 1 se muestran las medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables del estudio. Los datos analizados indican que la ansiedad correlaciona significativa y positivamente de forma elevada con AE ($r = .73$; $p < .01$), con DP ($r = .56$; $p < .01$) y correlaciona negativamente y de forma prominente con RP ($r = -.65$; $p < .01$). De igual forma la antigüedad correlaciona positivamente con ansiedad ($r = .43$; $p < .01$) y con RP ($r = -.25$; $p < .05$).

Tabla 1. Descriptivos y Correlaciones de Pearson entre las distintas dimensiones de Burnout, Ansiedad y Antigüedad en el puesto

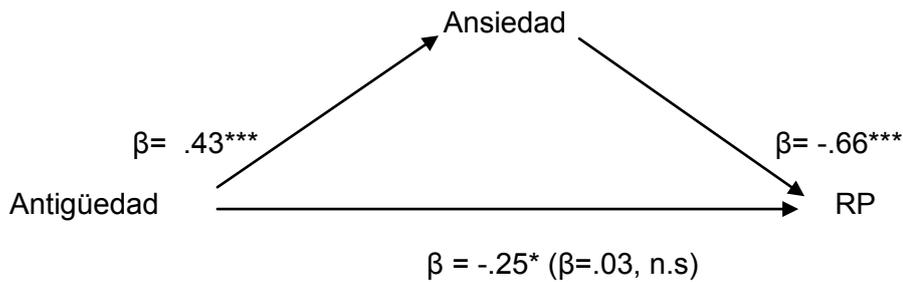
	M	DT	Ansiedad	AE	DP	RP	Antigüedad
Ansiedad	38.4	13.9	--	.74***	.56***	-.65***	.44***
AE	25,9	12.6			.77***	-.65***	.22
DP	10.4	6.5				-.51***	.23*
RP	27.1	8.6					-.25*
Antigüedad	10.7	6.9					--

Nota: AE: Agotamiento Emocional; DP: Despersonalización; RP: Realización Personal

** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p \leq .05$

Análisis de mediación

Para analizar el posible mediador de la ansiedad estado se siguieron las recomendaciones de Baron y Kenny (1986). Según estos autores, se deben cumplir tres condiciones para mostrar mediación. En primer lugar, que la variable independiente (RP) influya en la variable mediadora (ansiedad). Segundo, que la variable mediadora se relacione con la variable dependiente (antigüedad). Y, en tercer lugar, que exista una relación significativa entre la variable independiente y la variable dependiente, que una vez introducida la variable mediadora pierda, parcial o totalmente, su efecto. Se comprobaron estos requisitos mediante diversos análisis de regresión. Tal y como se aprecia en la tabla 2, los resultados indican, que la antigüedad en el puesto influye significativamente en la ansiedad ($\beta = .43$; $p < .001$), de modo que a los participantes con más años en la profesión tenían mayores niveles de ansiedad. A su vez, la antigüedad también predecía la realización personal (RP) ($\beta = -.25$; $p < .05$). Igualmente, mediante un análisis de regresión independiente, se observó una relación significativa entre ansiedad y RP ($\beta = -.66$; $p < .001$). Además en el paso 3 de la regresión, se observa que la antigüedad pierde totalmente su efecto sobre la RP ($\beta = .03$; n.s) cuando se introduce la variable ansiedad. Por tanto, de los análisis se desprende que la ansiedad media totalmente la relación entre la antigüedad y la RP (figura 1).



Nota. * $p < 0.05$ *** $p < 0,001$

Figura 1. El papel mediador de la Ansiedad en la antigüedad en el puesto y la realización personal

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido desde el principio explorar la relación entre burnout, ansiedad y antigüedad en el puesto. Focalizando el estudio en la población sanitaria que se ve afectada de por sí en su rutina diaria por la estrecha relación de empatía que existe entre el paciente y dicho personal, generando un vínculo afectivo relacional (Camacho Diaz, 2006). Tal concepto es de vital importancia, y discrimina a esta profesión de otras tantas, donde el trabajador no puede dejar de realizar tareas, liberar presiones con “pseudonegligencias”, ni reducir o relegar responsabilidades, dado que éste vínculo lo compromete (Naranjo Bermudez y Ricaurte García, 2006). Tal es la importancia de focalizarse en encontrar todas las variables para poder comprender y ayudar a este colectivo. De acuerdo con las hipótesis planteadas, el burnout, la ansiedad y la antigüedad en el puesto generan por separadas un alto estrés, agotamiento emocional, despersonalización, fatiga y disminución de la realización personal, sin embargo si las medimos interactuando, este efecto se potencia (Morales G. y Gallego L. 2004).

Los resultados muestran una relación entre la ansiedad y las dimensiones del burnout, sobre todo el agotamiento emocional, reflejado en la pérdida de energía y la falta de implicación. Asimismo la antigüedad en el puesto, como cabe esperar, tiene una fuerte relación con la ansiedad y a su vez con la realización personal, que en condiciones normales suele afianzar al trabajador a la empresa, pero en la presencia de conflicto puede generar aún mayor ansiedad y frustración.

En la línea de investigaciones previas la edad y la antigüedad en el puesto correlacionan positivamente con las dimensiones del burnout (Jenaro-Río et al., 2007).

Este trabajo a puesto de manifiesto el papel mediador de la ansiedad en la realización personal referida a la antigüedad en el puesto de trabajo, como sabemos cuando este lazo es muy fuerte se produce una atenuación, y en este caso, la casi desaparición de la relación de la antigüedad en el puesto con la realización personal, generando una ansiedad estado mayor y poniendo a los trabajadores en situaciones límites.

Estos resultados justifican la necesidad de intervenir con estos profesionales, dotándoles de estrategias que les permitan hacer frente a las demandas de este tipo

de trabajos y de realizar mejoras en las propias organizaciones para hacerlas más saludables.

No debemos dejar de aludir a las limitaciones del presente trabajo, el tamaño de la muestra entre ellas, la realización de estudios longitudinales, pre y post evento, ante cualquier eventualidad que surja en la empresa, y por supuesto ampliar la población de trabajo al sistema público de salud.

REFERENCIAS

- Baron R.M, Kenny D.A., (1986). Moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Camacho Díaz, J.A. (2006). Aproximación a la empatía en la relación médico-paciente. *Bioética & Debat: Tribuna abierta. Instituto Borja de Bioética*, 43, 8-12.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Publica de México*, 1, 33-40.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gundersen, L. (2001). Physician burnout. *Annals of Internal Medicine*, 135, 145-148.
- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121.
- Lazarus R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Linzer, M., Visser, M. R., Oort, F. J., Smets, E. M., McMurray, J. E. y de Haes, H.C. (2001). Predicting and preventing physician burnout: results from the United States and the Netherlands. *American Journal of Medicine*, 111, 170-175.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto California: Consulting Psychology Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 59, 379-422.
- Morales, G., Gallego, L.M. y Rotger, D. (2004). *La Incidencia y Relaciones de la Ansiedad y el Burnout en los Profesionales de Intervención en Crisis y Servicios Sociales*. 5to congreso virtual de psiquiatría. INTERPSIQUIS.
- Naranjo Bermudez, I.C. y Ricaurte García, G.P. (2006). La comunicación con los pacientes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 24(1), 94-98.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A., Valiente, R.M. (2005). Propiedades psicométricas del índice de sensibilidad a la ansiedad. *Psicothema*, 17, 478-483.

- Savio, S. A. (2008). El Síndrome del Burnout: un proceso de estrés laboral crónico. *Hologramática*, 5(8), 121-138.
- Sanz Vergel A.I y Rodríguez Muñoz, A., (2011). El efecto del acoso psicológico en el trabajo sobre la salud: el papel mediador del conflicto trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 93-102.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., y Lushene, R.E. (2002). *STAI: Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. 6ª edición. Madrid: TEA Ediciones.
- Vega, D. (1994). *Estudio del síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Universidad de Salamanca.

CUALIFICACIÓN Y SATISFACCIÓN LABORAL: UN ESTUDIO SOBRE LOS EMPLEOS PARA LOS QUE HEMOS SIDO FORMADOS PREVIAMENTE

JOB QUALIFICATION AND SATISFACTION: A STUDY ABOUT EMPLOYMENT WHICH WE HAVE BEEN PREVIOUSLY TRAINED FOR

Asenjo Fenoy, A., De Dios Chacón, M. & Banqueri López, M. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.2-Fenoy-Dios-Banqueri.pdf>

RESUMEN

Esta investigación, que ha contado con 80 sujetos, explora la relación entre las diferentes dimensiones de la satisfacción laboral y la cualificación del trabajo (relacionado o no con los currículos académicos previos). Se ha realizado utilizando Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23. Los resultados han sido significativos, confirmándose la hipótesis: hemos encontrado mayor satisfacción laboral en los sujetos que desarrollan trabajos cualificados y menor satisfacción en los que desarrollan trabajos no cualificados.

Palabras clave: cualificación, satisfacción laboral, formación previa

ABSTRACT

This research study, which had 80 subjects, explores the relationship between different dimensions of job satisfaction and job qualification (related or not to prior academic curriculum). The study was carried out using Job Satisfaction Questionnaire S20/23. The results were significant, confirming the hypothesis: we found greater job satisfaction in subjects who carry out skilled jobs and lower satisfaction in those who carry out unskilled jobs.

Key words: qualification, job satisfaction, previous training

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han publicado una gran cantidad de investigaciones sobre satisfacción laboral y otros aspectos relacionados con el trabajo. Así, encontramos por ejemplo investigaciones que estudian satisfacción y compromiso con la organización (Mathieu, 1991; Mathieu y Zajac, 1990), satisfacción, absentismo y la rotación del personal (Porteer, Steers, Mowday y Boulian, 1974) y satisfacción y rendimiento (Petty, McGee y Cavender, 1984) entre otros.

El interés por la satisfacción laboral reside en que es una dimensión que ocupa un lugar central en la consideración de la experiencia del hombre en el trabajo (Aldag y Brief, 1978). Se define como una respuesta emocional positiva al puesto de trabajo y que resulta de la evaluación de si el puesto cumple o permite cumplir los valores laborales de la persona (Locke, 1976, 1984). Por el contrario, la insatisfacción laboral sería la respuesta emocional negativa que ignora, frustra o niega los valores laborales del individuo (Locke, 1976). Esta insatisfacción, cuando es muy alta, se relaciona con una baja eficiencia organizacional, que puede expresarse además a través de falta de lealtad, negligencia, agresión o retiro debido a la frustración que siente el empleado (Flores, 1992).

Según Locke (1984) la satisfacción laboral está compuesta por varias dimensiones entre las que se encuentran las tareas a realizar, el salario, las posibilidades de promoción y la relación con los compañeros. Otros autores indican que también inciden factores no relacionados con la atmósfera laboral tales como la historia personal y profesional, la edad, el sexo, la formación, las aptitudes, la autoestima o el entorno cultural y socioeconómico (Shultz, 1990).

Una de las teorías más conocidos sobre satisfacción laboral es la formulada por Herzberg (1959) conocida como la teoría de los dos factores. Según ésta, existen dos grupos de factores que influyen en la satisfacción: los extrínsecos y los intrínsecos. Los primeros se refieren a las condiciones de trabajo en sentido amplio tales como salario, entorno o políticas de empresa. Según este modelo, los factores extrínsecos sólo pueden evitar la insatisfacción pero no pueden determinar la satisfacción, ya que ésta viene determinada por los factores intrínsecos tales como contenido, logro o responsabilidad. El modelo, por tanto, plantea que la satisfacción laboral sólo puede venir generada por los factores intrínsecos, a los que se llamó factores motivadores, mientras que la insatisfacción vendría determinada por factores extrínsecos, a los que se llamó factores higiénicos. Investigaciones posteriores comprobaron que la dicotomía entre ambos factores no está tan clara, sin embargo, se ha comprobado que la distinción entre factores intrínsecos y extrínsecos es importante en cuanto a que hay diferencias individuales respecto a la importancia que se le otorga a cada uno.

Sin olvidar que cada trabajador pueda otorgar más importancia a uno u otro factor, se ha comprobado que en general los principales factores que influyen en la satisfacción laboral son un trabajo intelectualmente estimulante, recompensas equitativas, condiciones favorables de trabajo y compañeros cooperadores. Así, los trabajadores prefieren puestos en los que puedan poner en práctica sus habilidades y que ofrezcan variedad de tareas, cierta libertad y retroalimentación sobre cómo lo están haciendo. Éstas características harían que el trabajo poseyese estímulos intelectuales. Hay que tener en cuenta además, que el nivel de retos ha de ser moderado ya que los que tienen pocos producen aburrimiento, y los que tienen demasiados, frustración. Por otro lado, los trabajadores quieren sistemas de pagos y políticas de ascensos que les parezcan justas. Cuando el salario está fundamentado en las exigencias del puesto, las habilidades del trabajador y el nivel de los sueldos del resto de trabajadores, el resultado tiende a ser la satisfacción. Del mismo modo ocurre con los ascensos que

deben verse como honestos e imparciales. En cuanto al lugar de trabajo, los empleados prefieren entornos cómodos, seguros y limpios. Por último, es importante la presencia de compañeros con los que se establezca una amistad, ya que el respaldo de éstos se relaciona con el aumento de la satisfacción laboral (Robbins, 1998).

El objetivo de esta investigación, relacionada con estos últimos estudios ha sido comprobar si existen diferencias en los niveles de satisfacción laboral entre trabajos cualificados y no cualificados. La hipótesis es que los trabajos no cualificados tendrán menores niveles de satisfacción que los cualificados. Ésta hipótesis se basa en que los trabajos no cualificados (camareros/as, manipuladores de alimentos, secretariado, comerciales...) poseen por norma general características que suelen llevar a la insatisfacción del trabajador como las nombradas anteriormente: ausencia de recompensas equitativas, escasa variedad de tareas, poca libertad, o falta de retroalimentación positiva entre otras. Definiremos a continuación lo que entendemos por trabajo cualificado y no cualificado. Entendemos cualificado como cualquier trabajo relacionado con la preparación académica anterior del trabajador y como no cualificados aquellos en los que no haya una relación entre los estudios del trabajador y su desempeño en la empresa. Por último describimos nuestras variables la variable dependiente es el nivel de satisfacción y la variable independiente tiene dos dimensiones trabajo relacionado y trabajo no relacionado.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación participaron 46 hombres y 34 mujeres (80 sujetos en total) de edades comprendidas entre los 20 y los 60 años ($M= 30.43$, $DT=10.97$), que fueron seleccionados al azar. De ellos, 41 sujetos desarrollaban trabajos cualificados, y los 39 restantes desarrollaban trabajos no cualificados.

Instrumentos

Se construyó un cuestionario que incluía las siguientes medidas:

- Datos sociodemográficos: edad, sexo y tipo de trabajo
- El *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23* de Meliá y Peiró (1998), compuesto por cinco dimensiones, las cuales miden *Satisfacción con la Supervisión* con un alfa de Cronbach de .95, *Satisfacción con el Ambiente Físico* con un alfa de .87, *Satisfacción Intrínseca* ($\alpha= .96$), *Satisfacción con las Prestaciones Recibidas* con una consistencia interna de .79 y por último, la *Satisfacción con la Participación* con un alfa de .88. La consistencia interna para la escala total de Satisfacción Laboral fue igual a .96.

Procedimiento

Los participantes contestaron al cuestionario en un ambiente tranquilo, silencioso, con una temperatura agradable, y fuera de su lugar de trabajo. Se les dieron las siguientes instrucciones por escrito: "Habitualmente nuestro trabajo y los distintos aspectos del mismo nos producen satisfacción o insatisfacción en algún grado. Califique de acuerdo con las siguientes alternativas el grado de satisfacción o insatisfacción que le producen los distintos aspectos de su trabajo. Tal vez algún aspecto de la lista que le proponemos no corresponde exactamente a las características de su puesto de trabajo. En ese caso, entiéndalo haciendo referencia a aquellas características de su

trabajo más semejantes a la propuesta, y califique en consecuencia la satisfacción o insatisfacción que le produce. En otros casos la característica que se le propone puede estar ausente en su trabajo, aunque muy bien podría estar presente en un puesto de trabajo como el suyo. Califique entonces el grado de satisfacción o insatisfacción que le produce su ausencia. Por ejemplo, si un aspecto que le propusiéramos fuera "residencias de verano", y en su empresa no le ofrecen tal cosa, califique entonces la satisfacción o insatisfacción que le produce no poder disponer de este servicio. Un tercer caso se le puede presentar cuando la característica que le proponamos no está presente, ni pueda estar presente en su trabajo. Son características que no tienen relación alguna, ni pueden darse en su caso concreto. Entonces escoja la alternativa, "4 Indiferente". Tal caso podría darse por ejemplo, si le propusiéramos para calificar "remuneración por kilometraje" y su trabajo, además de estar situado en su misma población, fuera completamente sedentario sin exigir jamás desplazamiento alguno. En todos los demás casos posibles escoja siempre para cada pregunta una de las siete alternativas de respuesta y márkela con una cruz".

Para la realización de los análisis estadísticos pertinentes se utilizó la versión 20.0 del programa estadístico "*Statistical Package for Social Sciences*" (SPSS 20.0).

RESULTADOS

A continuación, se describen las puntuaciones obtenidas en las principales escalas y medidas así como otras características de interés para el estudio.

Las puntuaciones medias y desviación típica en las diferentes dimensiones de la satisfacción en el trabajo aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Puntuaciones medias y desviación típica en las dimensiones de la satisfacción en el trabajo

	<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>
SATISFACCIÓN SUPERVISION	4,71	1,70
SATISFACCIÓN AMBIENTE	4,82	1,29
SATISFACCIÓN INTRINSECA	4,19	2,02
SATISFACCIÓN PRESTACIONES	3,85	1,42
SATISFACCIÓN PARTICIPACION	4,22	1,64

Relación entre las dimensiones de la satisfacción laboral

Para comprobar la relación entre las principales dimensiones de la satisfacción en el trabajo, se realizó un análisis de correlación de Pearson bivariadas. La matriz de correlaciones aparece en la Tabla 2.

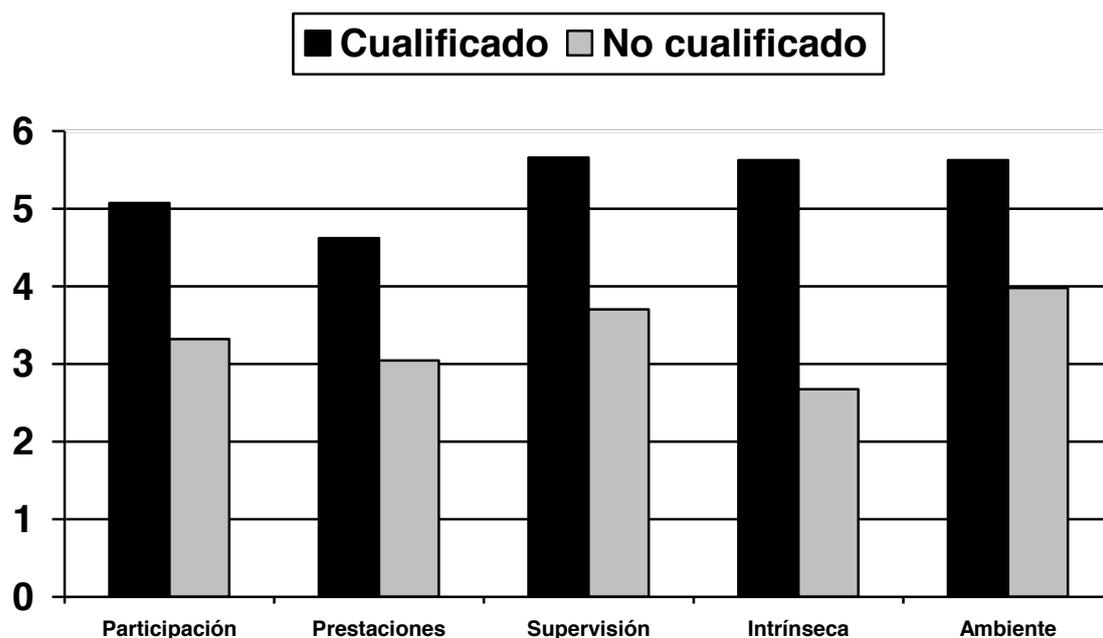
Tabla 2. Correlación entre las dimensiones de la satisfacción laboral

	Supervisión	Ambiente	Intrínseca	Prestaciones	Participación
Supervisión	--				
Ambiente	,75***	--			
Intrínseca	,75***	,76***	--		
Prestaciones	,71***	,64***	,72***	--	
Participación	,75***	,69***	,70***	,78***	--

Como se puede observar en la Tabla 2 las diferentes dimensiones de la satisfacción laboral correlacionan positiva y significativamente en la muestra de nuestro estudio.

Diferencias en la satisfacción laboral en función del tipo de trabajo (cualificado/no cualificado)

Con el objetivo de comprobar las diferencias en la satisfacción en el trabajo en función del tipo de trabajo (cualificado/no cualificado) se realizó una prueba *t* de student con cada una de las dimensiones de la satisfacción laboral (participación, prestaciones, supervisión, intrínseca y ambiente).



Gráfica 1. Puntuaciones medias en las dimensiones de la satisfacción en el trabajo en función del tipo de trabajo

Los resultados mostraron diferencias significativas en todas las medidas (véase gráfica 1). De modo que el grupo cualificado presentó mayores niveles de satisfacción en todas las dimensiones. En la dimensión *Satisfacción con la Participación* $t(80)= 5,60$, $p<.001$, el grupo cualificado obtuvo la puntuación $M= 5,07$ y el no cualificado $M= 3,32$. En la dimensión *Satisfacción con las Prestaciones*, $t(80)= 5,91$, $p<.001$, el grupo cualificado obtuvo una puntuación $M= 4,62$ y el no cualificado $M= 3,0449$. En la tercera dimensión, *Satisfacción con la Supervisión*, $t(80)= 6,14$, $p<.001$, el grupo cualificado obtuvo la puntuación $M= 5,66$ y el no cualificado $M= 3,70$. En la cuarta dimensión, *Satisfacción intrínseca*, $t(80)=9,55$, $p<.001$, el grupo cualificado obtuvo $M= 5,63$ y el no cualificado $M=2,67$. Por último, en la dimensión *Satisfacción con el Ambiente*, $t(80)=7,27$, $p<.001$, el grupo cualificado obtuvo $M= 5,62$ y el no cualificado $M= 3,98$. Como se puede observar vemos, existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de nuestro estudio: el Cualificado y el No Cualificado en todas las dimensiones.

DISCUSIÓN

Nuestro estudio ha intentado explorar la relación entre la satisfacción laboral y el tipo de trabajo que se desempeñe. Los resultados han mostrado que existe una relación entre la satisfacción en los puestos de trabajo y si éstos están relacionados con la previa preparación de los empleados. De hecho el resultado general es que existe una diferencia significativa de satisfacción general entre los trabajadores cualificados y no cualificados ($t(80) = 8,10$, $p<.001$).

El cuestionario utilizado para medir satisfacción mide cinco dimensiones intrínsecas a la satisfacción; entorno físico, supervisión, intrínseca, prestaciones y participación. Existe una alta correlación entre las diferentes dimensiones (ver tabla 2). Esto es muy importante ya que nos muestra que el cuestionario seleccionado mide diferentes aspectos de la satisfacción y que niveles altos de satisfacción en una dimensión se relaciona con niveles altos de satisfacción en las demás dimensiones, obteniendo también una medida de satisfacción general.

Una vez sabemos que medimos satisfacción laboral y no otro constructo introducido como extraño, debemos hablar de que una variable que controlamos era el género de los participantes (46 hombres y 34 mujeres) aproximadamente la mitad de cada género. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre la satisfacción que siente cada grupo, esto quiere decir que el sexo no parece influir en nuestra variable dependiente.

El objetivo principal del estudio consistió en comprobar si existen diferencias en la satisfacción laboral en función del tipo de trabajo (cualificado/no cualificado). Los resultados mostraron diferencias en todos los aspectos de la satisfacción. En el caso de la satisfacción con el **entorno físico**, las diferencias fueron estadísticamente significativas, de modo que, los trabajadores que más satisfechos están con las condiciones externas de su trabajo (iluminación, temperatura, higiene, limpieza, espacio, ventilación), son aquellos que tienen un trabajo cualificado, mientras que los que tienen un empleo que no requiere de sus conocimientos académicos no se encuentran satisfechos en esta dimensión. Una explicación podría ser que muchos de los trabajos no cualificados se realizan en entornos mal iluminados, ruidosos o calurosos (un supermercado, un bar, una cadena de montaje etc.)

Por otra parte, en la dimensión de la satisfacción con la **supervisión** también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, lo que quiere decir que las

personas con un trabajo cualificado están más contentas con la supervisión que reciben que las que no lo poseen. Una explicación sobre esto podría ser que las empresas con trabajos no cualificados suelen estar sujetas a planes de contratación temporales lo que hace que se considere siempre “nuevos” a los trabajadores por lo que éstos están continuamente sometidos a la presión de los supervisores.

En cuanto a la satisfacción **intrínseca**, es también estadísticamente significativa. Este dato era de esperar ya que los trabajos cualificados suelen permitir que los empleados utilicen una serie de habilidades que han aprendido y esto provoca cierta satisfacción ya que mejora el autoconcepto y las emociones son positivas hacia la tarea a realizar. En cambio en los trabajos no cualificados en empleado puede sentir que desperdicia sus capacidades, ya que suelen ser trabajos fáciles y repetitivos así como preminentemente físicos frente a los trabajos intelectuales más cualificados.

En cuarto lugar la dimensión de satisfacción sobre las **prestaciones recibidas** como puede ser el sueldo o los recursos de formación recibidos en la empresa, de nuevo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas. Este resultado puede entenderse desde la perspectiva de que la única prestación recibida en un trabajo no relacionado suelen ser el sueldo y éste suele ser bajo en contraposición a las horas que requiere. En cambio en los trabajos relacionados suele haber más alicientes que meramente el económico además de que éste suele ser más alto.

En último lugar, la satisfacción relacionada con la **participación**, también encontramos diferencias significativas entre ambos grupos. En los trabajos relacionados se suele permitir más la participación en toma de decisiones, sobre todo por el hecho de que existan tales tomas de decisiones, en cambio en los trabajos no relacionados ésta participación no existe, en primer lugar porque suelen existir férreas jerarquías que no permiten el paso de una línea a otra (un ejemplo sería que el dueño de un bar es el que decide qué comidas se sirven mientras que el cocinero sólo las prepara). La participación o más bien la posibilidad de participación en la empresa es un buen predictor de la satisfacción laboral.

En definitiva, hemos ratificado los estudios de Locke (1984), que afirmaba que la satisfacción es un compendio de dimensiones y que las descritas y muy probablemente algunas más como las descritas por este autor; tareas a realizar, clima laboral, etc.

Herzberg (1959) plantea un modelo por el cuál los factores extrínsecos pueden evitar la insatisfacción pero sólo los intrínsecos promueven la satisfacción. Probablemente hayamos corroborado esta visión ya que los trabajos no cualificados pueden tener valores extrínsecos positivos (el alto salario de un camionero), pero esto no hace que esté satisfecho si no que le salva de la total insatisfacción. Por ello los trabajadores encuestados con buen sueldo pero con trabajos no cualificados, no se encuentran satisfechos.

Por otro lado, creemos que habría que añadir en nuestro cuestionario ítems sobre las relaciones laborales en la empresa ya que se enfatizan en muchos estudios sobre satisfacción laboral como el de Robbins (1998).

CONCLUSIONES

Creemos que el objetivo con el que se inicia esta investigación ha sido cumplido. Ya que hemos encontrado que la cualificación en el trabajo influye en la satisfacción

laboral. La satisfacción laboral ha sido ampliamente estudiada (Petty, McGee y Cavender, 1984). Este interés por el constructo estudiado en nuestra investigación, se explica porque está muy relacionado con la eficiencia en el puesto de trabajo, así como de la permanencia en la empresa, el absentismo, etc. Por lo tanto, es de vital importancia para que los trabajadores se encuentren a gusto y por ello rindan adecuadamente, no caigan en el absentismo y no abandonen la organización.

Por otro lado, nuestra investigación podría mejorarse de muy diversas maneras; un aumento en la muestra mejoraría la validez ecológica. La forma de elegir a los sujetos debería verse sometida a un análisis de muestra significativa al menos de la población española, esto no ha podido ser realizado debido a nuestra falta de recursos.

A su vez, la variable independiente podría ser descrita y medida con mayor atención, pues quizá existen trabajos relacionados con estudios previos que no son cualificados (formación profesional en peluquería) y que por lo tanto podrían dar lugar a resultados contradictorios.

Hemos controlado la variable extraña del género, pero podrían hacerse estudios controlando otras variables; como por ejemplo la edad. ¿Influye la edad en la satisfacción? Otras variables interesantes podrían ser las creencias religiosas quizá haya religiones con visiones sobre la vida laboral que podrían influir; si el trabajo es un castigo de Dios, quizá estaré más insatisfecho que si ésta es una bendición divina. Otros ejemplos de variables interesantes podrían ser el contexto más general. Quizá en épocas de crisis económicas estemos más o menos satisfechos con nuestro puesto de trabajo.

Estos son en general, las lagunas de nuestro estudio que podrían verse mejoradas en posteriores vías de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldag, R. J., Brief, A.P. (1978). Examination of alternative model of job satisfaction. *Human relations*, 31, 91-98.
- Atalaya, M. (1999). Satisfacción laboral y productividad. *Revista de psicología*, III, 5, 46-6.
- Flores, J. (1992). *El Comportamiento Humano en las Organizaciones*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Meliá, J. L., Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 5, 59-74.
- Locke, E.A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction: Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Locke, E.A. (1984). *Job satisfaction. Social Psychology and Organizational Behaviour*. Chichester: Wiley.

- Mathieu, J.E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 607-618.
- Mathieu, J.E. y Zajac, D.M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- Petty, M.M., McGee, G.W. y Cavender, J.W. (1984). A meta-analysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance. *Academy of Management Review*, 9, 712-721.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. y Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos del Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
- Salgado, J.F., Iglesias, M., Remeseiro, C. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en un pyme. *Psicotgema*, 8, 329-335.
- Schultz, L. (1990). Social workers as expert witnesses in child abuse cases: A format. *Journal of Independent Social Work*, 1(5), 69-87.

EFFECTOS DE LA TURNICIDAD SOBRE LA ANSIEDAD Y LA SALUD PSICOLÓGICA EN PROFESIONALES SANITARIOS DE CENTROS HOSPITALARIOS

EFFECTS OF SHIFT WORK ON ANXIETY AND THE PSYCHOLOGICAL HEALTH IN CARE PROVIDERS OF HOSPITALS

Miryam Lizarte Castillo (mlizarte@correo.ugr.es), Alejandro Montero Madej (madej@correo.ugr.es), Natalia Peral Bueno (peralb@correo.ugr.es), Emilio Postigo Higueras (emiliopostigo@gmail.com). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.3 -Lizarte-Montero-Peral-Postigo.pdf>

RESUMEN

El objetivo de este estudio correlacional es analizar el efecto que tiene el turno rotatorio sobre la ansiedad y la salud psicológica autopercebida del personal sanitario de enfermería, frente a aquellos profesionales de la misma categoría que tienen un turno fijo. Para ello se administraron dos cuestionarios que recogían las variables de interés, a una muestra de 140 profesionales de enfermería que trabajan en los hospitales de la provincia de Granada. Los resultados han mostrado que no hay evidencia significativa entre la ansiedad y la salud psicológica autopercebida sobre la turnicidad, sin diferencias relevantes con el turno fijo. Se concluye que hay una tendencia a padecer más trastornos de ansiedad entre aquellos profesionales sanitarios que llevan más años en la profesión.

PALABRAS CLAVE: Turnicidad. Ansiedad. Salud percibida. Enfermería.

ABSTRACT: The objective of this correlational study is to analyze the effect that rotating shifts have on Nursing Staff in order to ascertain anxiety and self-perceived psychological health, compared with personnel working in the same category but on a fixed shift basis. For this two questionnaires that included the variables to be tested were administered to a sample of 140 nursing professionals who work at hospitals in the province of Granada. The results showed that there is no significant evidence between anxiety and the self-perceived psychological health of shift workers, with no relevant differences with those on a fixed shift. It was concluded that there is a tendency to suffer more anxiety disorders among health care providers that have spent more years in the profession.

KEYWORDS: Shift work. Anxiety. Perceived health. Nursing Staff.

Agradecimiento: Sindicato de Enfermería de Granada (SATSE)

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años las necesidades de las empresas y de los mercados han requerido aumentar el número de trabajos realizados en regímenes de turnicidad.

De este modo la turnicidad o rotación de turnos generalmente se refiere al acuerdo de horas de trabajo en el que los empleados se agrupan en dos o más grupos (turnos) de trabajadores, para aumentar el tiempo de rendimiento de la empresa o institución más allá del horario normal de oficina.

Con respecto a la salud psicológica según la tesis de Marián Jaén Díaz, (2009) la turnicidad correlaciona de manera negativa con la satisfacción laboral frente a los trabajos con horarios previsible y regulares.

Por otro lado, existen estudios que afirman que la relación con la turnicidad es poco significativa, debido a que los turnos se sitúan dentro de sus preferencias o necesidades (Flores, 2001) estas circunstancias no siempre son así. De este modo se han encontrado mayores niveles de estrés y ansiedad en el trabajo (Gordon, Cleary, Parker y Czeisler, 1986) tanto en hombres como en mujeres sin importar si son horarios de trabajo con dos o tres turnos (Kandolin, 1993).

Resultados similares encontramos en relación con el concepto de ansiedad. Por una parte, no se han encontrado niveles diferentes entre los trabajadores de día (Saricaoglu et al., 2005) indicando, según los autores que la carga de trabajo se evaluaba de forma similar en ambos turnos. Así, se muestran unos niveles más altos de ansiedad situacional y disposicional (Almondes y Araúio, 2009) en los trabajadores por turnos que en los normales, corroborando los hallazgos de Suri, Sen, Singh, Kumar y Aggarwal (2007).

Con respecto a la Salud autopercebida, Corlett, Quiennec y Paoli (1988) señala que la turnicidad afecta a aspectos tales como alteraciones del equilibrio biológico, en los hábitos alimenticios, del sueño y de la vida social así como incide negativamente en la actividad profesional.

La hipótesis de nuestro estudio es que el personal sanitario de enfermería que trabaja en hospitales de salud pública con turno rotatorio, están expuestos a condiciones laborales que les producirá mayor ansiedad y que afectará de forma más negativa a su salud psicológica, que aquellos otros profesionales de la misma categoría que trabajan en un turno fijo.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio profesionales sanitarios voluntarios de los centros hospitalarios de la provincia de Granada. La muestra estuvo compuesta por 140 participantes, 112 mujeres (83,57%) y 28 hombres (16,43%), de edades comprendidas entre los 24 y los 64 años de edad ($M=45,06$; $D.T=8,89$). La muestra se dividió en dos grupos en función del tipo de turno laboral que realizaban (fijo o rotatorio); 80 participantes correspondían al grupo de turnicidad rotatoria (57,14%) y 60 al de turno fijo (42,86%).

Instrumentos

Se administró un cuestionario que recoge las siguientes medidas:

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck y Steer, 1993): Cuestionario compuesto por 21 ítems cuya escala de respuesta es de tipo likert (0-3). La escala likert va desde "En absoluto" a "Severamente" y el sujeto debe contestar teniendo en cuenta los síntomas que ha padecido en la última semana incluyendo el día de la realización del test. En este inventario la muestra obtuvo un valor de $\alpha = 0.95$.

Cuestionario de Salud General de Golberg (GHQ-28) (Goldberg, 1979): Este cuestionario mide la percepción de salud que tiene el sujeto sobre sí mismo, evaluando su propio bienestar general. Es ampliamente sugerido para la valoración de la salud mental e identificación de problemas crónicos que puedan aparecer en los profesionales sanitarios. Consta de 28 ítems divididos en cuatro subescalas: A= síntomas somáticos; B = ansiedad e insomnio; C = disfunción social; D = depresión. En este cuestionario la muestra escogida obtuvo un valor de $\alpha=0.83$.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron realizados de uno en uno para garantizar el anonimato y confidencialidad en el manejo de la información.

El tipo de estudio utilizado ha sido el correlacional donde la variable independiente (VI) corresponde al tipo de turno (fijo o rotatorio) y las variables dependientes (VD) el nivel de ansiedad y de salud psicológica autopercebida.

Como datos sociodemográficos se seleccionaron, edad, sexo, años de experiencia profesional, estado civil (soltero/a, casado/a, divorciado/a y viudo/a) y antigüedad en la empresa.

Para efectuar el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 20.0, con el fin de obtener los estadísticos descriptivos correspondientes (promedio, desviación típica y porcentaje), así como las correlaciones existentes entre las variables de interés para el mismo.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyó en el estudio a profesionales de enfermería que trabajaban en servicios hospitalarios, en el período comprendido entre el mes de abril al mes de mayo de 2012, excluyéndose las encuestas incompletas.

RESULTADOS

Se procede al análisis de los datos recogidos por la muestra. En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos referentes a los descriptivos de los datos sociodemográficos de la muestra (medias, desviaciones típicas, porcentajes) recogidos en los gráficos de 1 a 5 y tablas 1 y 2.

En el gráfico 1 se recoge la distribución de la muestra según hospitales.

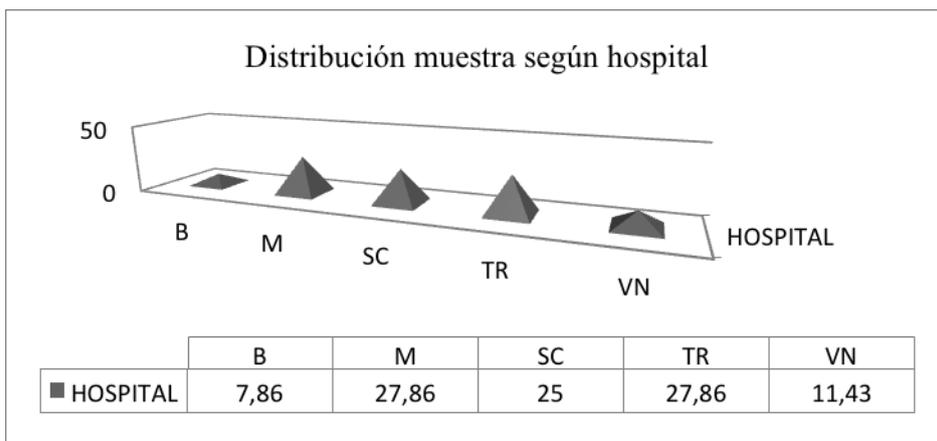


Gráfico 1. Distribución en porcentaje por hospitales (n=140)

Nota: B: Hospital Básico de Baza
 M: Hospital Santa Ana de Motril
 SC: Hospital Universitario San Cecilio
 TR: Hospital de Traumatología.
 VN: Hospital Universitario Virgen de las nieves.

En el gráfico 2 se observa la distribución según sea el tipo de turno cuyos resultados indican un porcentaje algo superior en el grupo rotatorio (R=57,14) respecto al fijo (F=42,86) (véase Gráfico 2).

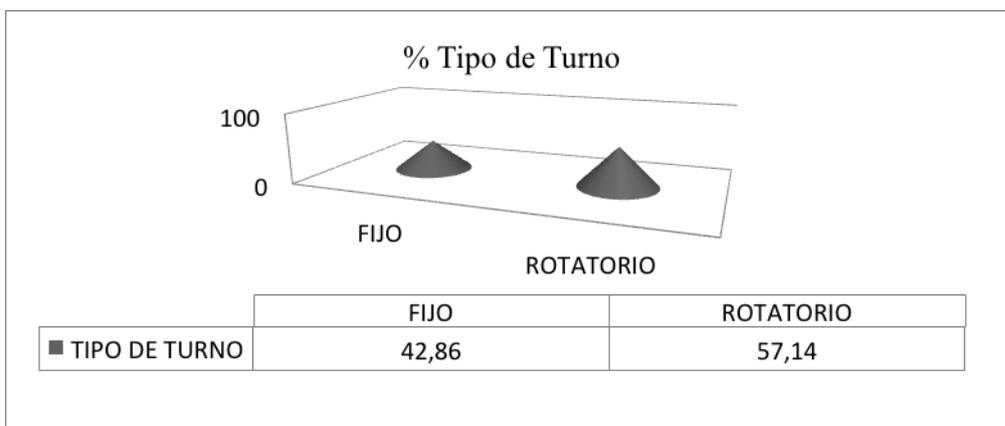


Gráfico 2. Porcentaje del tipo de turno de la distribución (n=140)

En la Tabla 1 se indican los análisis descriptivos realizados para las variables Edad, Años de Profesión y Antigüedad en la empresa, donde el promedio de la variable “EDAD” se sitúa en torno a los 45 años ($M=45$), los Años de Profesión en los 22 años ($M=22$) y Antigüedad de la Empresa en torno a 19 ($M=19$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de edad, años de profesión y antigüedad en la empresa.

	MEDIA	D. TIPICA
EDAD	45,06	8,89
AÑOS PROFESIÓN	21,82	9,34
ANTIGÜEDAD	18,59	11,01

En cuanto al estado civil se indican los porcentajes descriptivos enumerados de mayor a menor; casado/a (70,71%), soltero/a (17,14%), divorciado/a (10%) y viudo/a (2,14 %).

En segundo lugar, con el objetivo de analizar si existen diferencias entre turno fijo y turno rotatorio en ansiedad y en percepción de la salud psicológica, se realizó una *t* de student para muestras independientes (véase Gráfica 3).

Los resultados no mostraron diferencias significativas en todas las medidas analizadas en función del turno de trabajo.

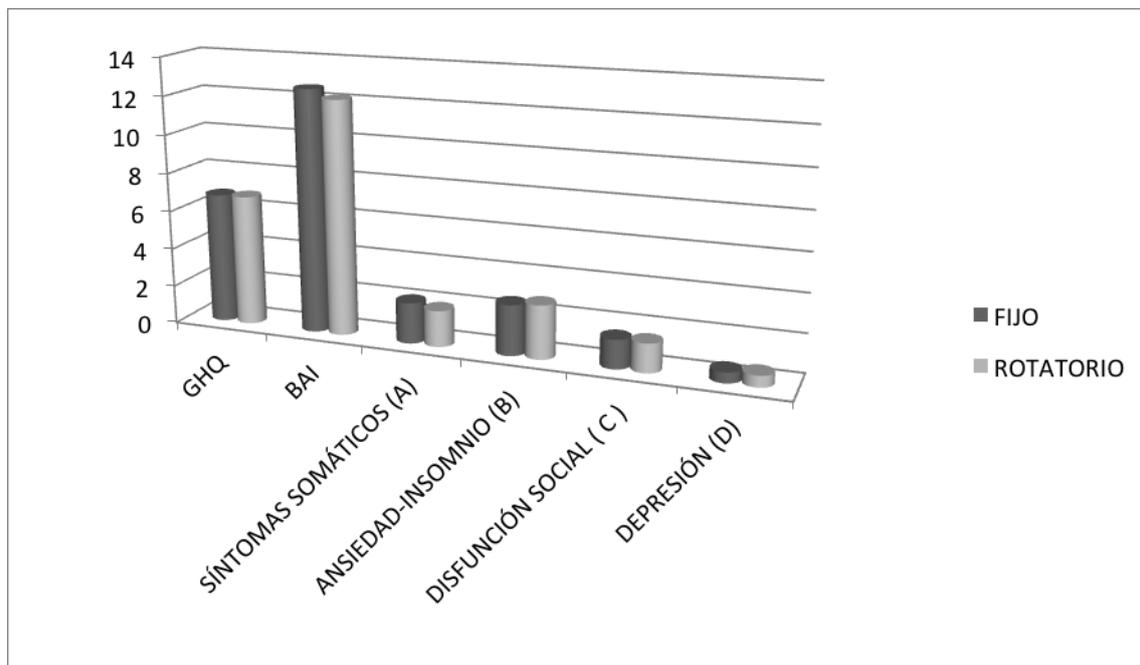


Gráfico 3. Diferencias de medias para muestras independientes (turno fijo versus rotatorio)

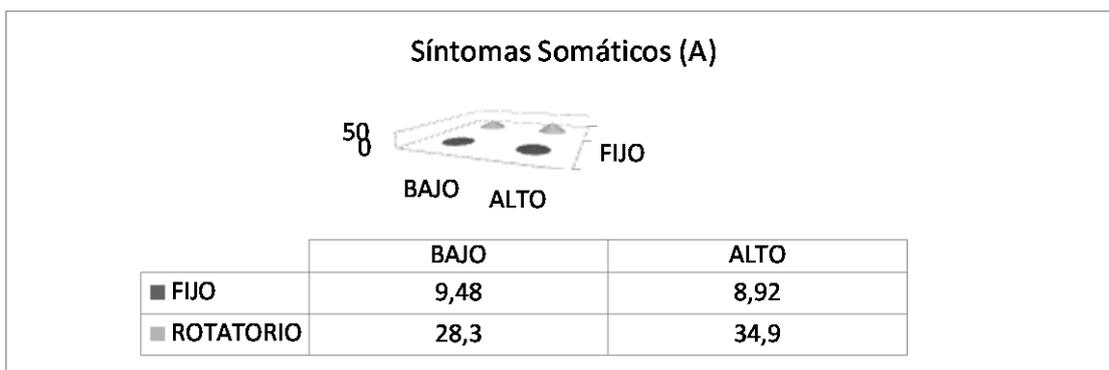
En tercer lugar, para determinar si existen diferencias entre los grupos altos y bajos en las diferentes dimensiones de la percepción de salud psicológica (síntomas somáticos, ansiedad-insomnio, disfunción social y depresión) en los niveles de ansiedad, se realizó diferentes pruebas *t* de student para muestras independientes.

Los resultados han mostrado diferencias significativas en síntomas somáticos (véase Gráfica 4) y en ansiedad-insomnio (véase Gráfica 5) en los niveles de ansiedad.

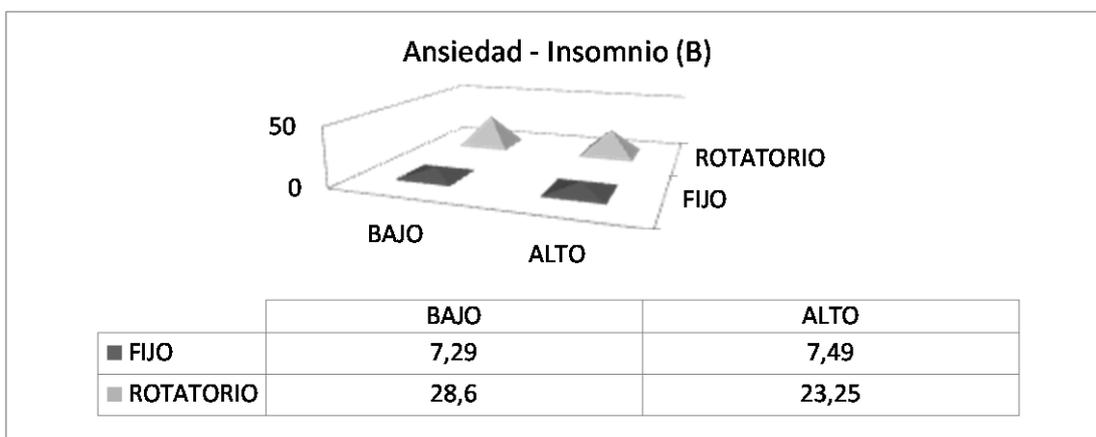
De modo que, los grupos altos en síntomas somáticos obtuvieron puntuaciones significativas en ansiedad en comparación con los grupos de bajos síntomas somáticos (A) (Turno Fijo, $t(60) = 10,83, p = .002; M = 28,30$ vs. $M = 9,48$); Turno Rotatorio $t(80) = 9,43, p = .002; M = 34,90$ vs. $M = 8,93$).

En la dimensión ansiedad-insomnio (B) (Turno Fijo, $t(60) = 15,95, p = .002; M = 28,60$ vs. $M = 7,29$); Turno Rotatorio, $t(80) = 26,55, p = .002; M = 23,25$ vs. $M = 7,49$).

Sin embargo, para las dimensiones disfunción social y depresión no se encontraron diferencias significativas en ansiedad.



Gráfica 4. Diferencias entre los grupos altos y bajos según percepción de síntomas somáticos.



Gráfica 5. Diferencias entre los grupos altos y bajos según percepción de ansiedad-insomnio (B).

Por último para analizar la relación entre las diferentes variables de interés se realizó un análisis de correlación bivariada. Tal y como se observa en la Tabla 2, las puntuaciones en los niveles de ansiedad (*BAI*) correlacionaron positiva y significativamente con la salud percibida, tanto en turno rotatorio ($r = .17, p < .05$) como en el fijo ($r = .35, p < .001$).

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las diferentes variables

	GHQ		Años de Profesión		BAI		Síntomas Somáticos		Disfunción Social		Ansiedad-insomnio	
	FIJO	ROT.	FIJO	ROT.	FIJO	ROT.	FIJO	ROT.	FIJO	ROT.	FIJO	ROT.
Años de Profesión	,080	,011	---	---								
BAI	,849**	,782**	,227	,093	---	---						
Síntomas Somáticos	,799**	,838**	,078	,039	,654**	,671**	---	---				
Disfunción Social	,853**	,850**	,029	-,061	,671**	,632**	,598**	,631**	---	---		
Ansiedad-insomnio	,876**	,895**	,178	,077	,754**	,661**	,610**	,670**	,613**	,679**	---	---
DEPRESIÓN	,678**	,717**	-,104	-,006	,663**	,776**	,309*	,488**	,554**	,528**	,492**	,566**

Nota: ** $p < .001$

DISCUSIÓN

El análisis y evaluación de los resultados en cada una de las muestras, profesionales con turno fijo y rotario, no demuestran que haya un efecto significativo de padecer en mayor medida ansiedad laboral o peor salud psicológica en función del turno en el que se trabaja, como inicialmente abalaban algunos estudios propuestos parece ser que ambos grupos evalúan de igual forma la carga laboral (Saricaoglu et al., 2005).

Sin embargo, se puede señalar que aquellos profesionales sanitarios que llevan más años en la profesión pueden tener más riesgo de acabar padeciendo una alta ansiedad, según nos indicaba el BAI (Beck y Steer, 1993).

Se hace necesario apuntar, que los datos obtenidos en relación a variables como la edad o la antigüedad en la empresa pueden estar sesgados por otros factores que influyen sobre los mismos, y no obtenidos, que afectarían más negativamente sobre la salud psicológica autopercebida, tales como la satisfacción laboral, la vida social o cualquier otro factor extralaboral (Corlett, Quiennec y Paoli, 1988).

Otra posible causa podría ser que quedaron excluidos del estudio aquellos profesionales que se enfrentan a mayor precariedad laboral (contratación temporal o contratación en puestos de riesgo) pudiendo encontrarse de baja y siendo éstos los que sufren en mayor medida las variables evaluadas en el mismo.

No obstante cabe destacar que dado que la correlación entre ambos cuestionarios administrados es positiva y que ambos constan de una fiabilidad alta, avalando las propiedades psicométricas de los cuestionarios, se deduce que son buenos predictores de la Salud psicológica del personal sanitario.

Antes de finalizar, mencionaremos la provisionalidad de estos resultados. Primeramente por la situación de presión actual sanitaria que seguramente arrojará en un futuro resultados más relevantes en torno a las variables medidas.

Así la salud psicológica autopercibida probablemente correlacionarán en mejor medida con cuestionares que exploren el burnout. Y en segundo lugar por tratarse de una muestra incidental en un estudio de naturaleza correlacional con un número escaso de sujetos en relación a la amplitud de profesionales que forman parte del colectivo de enfermería.

Todo ello indica la necesidad de realizar posteriores estudios que incluyan en mayor medida factores extralaborales a los que se exponen estos profesionales en cada uno de los turnos, así como la influencia de los puestos específicos de riesgo, incluyendo a aquellos profesionales que están de baja por pertenecer a este mismo grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almondes, K. M. y Araújo, J. F. (2009). The impact of different shiftwork schedules on the levels of anxiety and stress in workers in a petrochemicals company. *Campinas, 26, (1)*, 15-23.
- Beck, A. & Steer, R. (1993). *Beck Anxiety Inventory. Manual*. Psychological Corporation: San Antonio.
- Corlett, E.N., Quiennec, Y., y Paoli, P. (1988). *Adapting Shiftwork Arrangements*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Flores J. (2001). Estudio comparativo de la relación existente entre la satisfacción laboral, la turnicidad y el estrés laboral. *Publicación Institucional de Ibermutuamur, Junio*, 62-70.
- Goldberg, D. P.; y Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine, 9(1)*, 139-45.
- Gordon, N. P., Cleary, P. D., Parker, C. E., y Czeisler, C. A. (1986). The prevalence and health impact of shiftwork. *American Journal of Public Health, 76 (10)*, 1225-1228.
- Jaén, M. (2009). *Predicción del rendimiento laboral a partir de indicadores de motivación, personalidad y percepción de factores psicosociales*. Manuscrito sin publicar. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Kandolin, I. (1993) Burnout of female and male nurses in shiftwork. *Ergonomics, 36(1-3)*, 141-147.
- Saricaoglu, F., Akinci, S.B., Gölaçan, A., Güner, B., Rezaki, M. y Aypar, Ü. (2005). The effect of day and night shiftworking on the attention and anxiety levels of anesthesia residents. *Turkish Journal of Psychiatry, 16 (2)*.
- Suri, J.C., Sen, M.K., Singh, P., Kumar, R. y Aggarwal, P. (2007). Sleep patterns and their impact on lifestyle, anxiety and depression in BPO workers. *Indian Journal of Sleep Medicine, 2(2)*, 64-70.

¿DEPENDE LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL DE LA CALIDAD REAL DE LA FACULTAD O DE LA PERCEPCIÓN INDIVIDUAL DE ESTA? ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE FACULTADES PRIVADAS Y PÚBLICAS

DOES STUDENT SATISFACTION DEPEND ON THE ACTUAL QUALITY OF THE FACULTY OR ON THE PERCEPTION OF THE STUDENT? COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE FACULTIES

Pérez Zamora, L.A., López López, M.C., Couto Olivares, J.M. y Navarro Luque, G.
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.4-Perez-Lopez-Couto-Navarro.pdf>

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer la satisfacción estudiantil en relación a las universidades públicas y privadas. Es un estudio correlacional, realizado en la Universidad de Granada en la escuela universitaria de magisterio La Inmaculada y en la de facultad de ciencias de la educación. Participaron 111 alumnos entre ambas facultades que completaron un cuestionario sobre satisfacción estudiantil. Los principales resultados exponen que a pesar de no obtener diferencias significativas en la satisfacción global, sí lo hacen en distintos aspectos, obteniendo mayor satisfacción los estudiantes de la Facultad privada, en competencias profesionales y servicio administrativo, en comparación con los de la pública que obtienen mayores puntuaciones en satisfacción con el ambiente en la facultad y la biblioteca.

Palabras Clave: Satisfacción estudiantil, universidad pública, universidad privada.

Abstract

The aim of this study is to determine student satisfaction in relation to public and private universities. The study is correlational, and was carried out in Granada, at the University School of Education of La Inmaculada and at the Faculty of Education. 111 students from both faculties completed a questionnaire about student satisfaction. The main results of this study show that despite there not being significant differences in the overall mean, there were differences in some aspects as the private university students were more satisfied with respect to professional skills, and administrative service than the public university students who obtained higher scores in satisfaction with the atmosphere of the faculty and of the library.

Key words: Student satisfaction, public university; private university.

INTRODUCCIÓN

Con el siguiente estudio se pretende comprobar cuáles son las variables relacionadas con la satisfacción estudiantil, y cómo afecta la naturaleza del centro de enseñanza a dicha percepción, por lo tanto, sería interesante comenzar exponiendo que entenderemos por satisfacción estudiantil, aquella percepción que surge en el alumno cuando la universidad o centro educativo cubre sus necesidades (Flores Balboza, 2005).

Desde la literatura se cree que las necesidades de los alumnos se perciben más cubiertas por aquellos que acuden a centros de enseñanza privados, que aquellos que van a los centros públicos. Esto podría estar influenciado por sus intereses y expectativas, desde la literatura se defiende que estas son distintas, esto es, los alumnos de centros de naturaleza privada o concertada tienen mayor aspiración educativa que los alumnos de los centros públicos (Fernández Enguita, 2008).

La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional, estando esta relacionada con el rigor de los cursos, con las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, con la justicia con que se le evalúa, etc., así como con las instalaciones y equipamiento que apoyan dichas interacciones (Flores Balboza, 2005).

En un estudio de la universidad de Lima, sobre la satisfacción en docentes, se encuentra que la satisfacción en los docentes de las facultades privadas es mayor que la de los docentes de las facultades públicas, tanto por factores extrínsecos como intrínsecos, éste además de explicar que esto puede ser debido a las infraestructuras y a las características de la organización, expone que también puede influir el hecho de la percepción que se tenga de dicha universidad, influyendo aquí las expectativas (Álvarez Flores, 2007).

Una vez expuesto esto, es interesante extrapolarlo al polo de los alumnos, si los profesores ven como de mayor calidad el centro privado y por lo tanto les agrada más trabajar allí, debido a una percepción previa a dicho trabajo, podríamos pensar que los alumnos pueden estar más satisfechos también por una percepción previa de la facultad, esto es, si ellos escogieron entrar en una facultad privada aún teniendo que pagar, sería debido a que las expectativas que tenían eran que la facultad privada les podría aportar algo que la pública no, y el hecho de aceptar pagar por asistir a ella, elevaría dicho compromiso, ya que se pagaría por algo que aportase calidad, ya que el hecho de pagar llevaría consigo la creencia de que se paga por obtener algo mejor de lo que se puede obtener sin hacerlo, quedando justificada así la necesidad de pagar por asistir a la facultad privada existiendo la universidad pública.

Estaríamos recurriendo a la profecía autocumplida, si esperamos que dicha universidad sea buena de antemano, será más fácil que nos parezca buena una vez estemos en ella. Los alumnos de las universidades privadas, si están dispuestos a pagar, esperan encontrar algo que se les escaparía en la pública. Según esta teoría, lo importante aquí son las expectativas creadas de antemano, las cuales van a contribuir a las percepciones posteriores. Esto se crea mediante el siguiente desarrollo, se forman las expectativas, se establecen los medios para la realización de éstas, y por último se confirman nuestras expectativas (Burón, 2005).

Este proceso depende de las características personales y de la percepción de la realidad de cada uno, dependiendo esto de la atención a unos aspectos y no otros, lo cual estará relacionado con el sistema de creencias e ideología de cada persona (Pichardo, García Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007).

Por otra parte, es interesante hablar de disonancia cognitiva, esta viene a significar un conflicto generado en el sistema de creencias y emociones, o un comportamiento de la persona que entra en conflicto con las creencias, esto es, la disonancia sería la percepción de incompatibilidad de dos cogniciones simultáneas, en nuestro caso ésta se daría en los alumnos de las facultades privadas si pagasen en la facultad y además pensasen que es de peor calidad (Festinger, 1954).

Por lo tanto, atendiendo a ambas teorías cabría suponer que los alumnos de las facultades privadas puntuarían más alto en satisfacción que los alumnos de las facultades públicas, por un lado, los alumnos que entren en las facultades privadas, lo harán con una idea previa de calidad de esa facultad, por la cual merece la pena pagar, generando esto unas elevadas expectativas aumentando su percepción de satisfacción. El hecho de pagar, si no se percibiese como algo necesario y acertado, generaría un conflicto en el sistema de creencias, por lo que es de suponer que tienen la creencia de recibir a cambio una educación de mejor calidad, frente a los que no pagan.

A lo mencionado anteriormente, hay que añadirle la naturaleza del estudiante, la satisfacción puede estar influenciada por otras variables como son el plan docente al que el alumno está acogido, por ejemplo actualmente en la Universidad de Granada se acogen dos planes, en los primeros cursos de las carreras está instaurado el plan Bolonia, mientras que en los cursos más avanzados aún perdura el plan 2000 (Flores Balboza, 2005).

Uno de los factores más diferenciadores entre ambos a día de hoy podría ser la libertad de elegir las asignaturas, algo que se da en el plan 2000 pero no en el plan Bolonia, y la duración de las carreras, ya que todas pasan a ser de 4 años. Para comprobar si verdaderamente esto es así, se escogerán parte de la muestra de alumnos del plan 2000 y la otra parte de alumnos del plan nuevo.

Con esta investigación se pretende comprobar si, efectivamente la naturaleza de la facultad influye en la satisfacción, aumentándola en el caso de la privada, y por otro, como afecta a dicha satisfacción el plan de estudios que siguen los alumnos y que variables son las que generan dicha satisfacción. Para ello, se realizó la investigación tanto con alumnos de facultades privadas como públicas, y a su vez de ambos planes. Se medirá mediante un cuestionario de satisfacción que hace referencia a 9 áreas relacionadas con la facultad, éstas son, competencias profesionales, personal docente, ambiente en la facultad, biblioteca, servicio de ordenadores, cafetería, servicio académico, servicio administrativo y actitudes personales y sociales en la facultad.

MÉTODO

Participantes

Para la realización del siguiente estudio, se seleccionó una muestra de 111 sujetos, de los cuales el 46,8% eran hombres y el 53,2% mujeres, con una media de edad de 21 años (DT= 2'845).

Esta muestra fue tomada en dos facultades, donde el 48,6% era de naturaleza pública (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), y el 51,4% de naturaleza privada (Escuela Universitaria de Magisterio la Inmaculada, Granada) 51,4%.

También se controló el plan de estudios al que estaban sujetos los alumnos, esto es, 50.5% de alumnos de diplomatura en magisterio, y el 49,5% de alumnos de grado en magisterio, repartidos de manera equitativa en ambas facultades.

Diseño

Se trata de un estudio correlacional donde se pretende ver la relación entre la naturaleza de la facultad (VI1) con la satisfacción estudiantil (VD) por un lado, y por otro si la satisfacción también está relacionada con el plan de estudios al que están sujetos los alumnos (VI2).

Instrumentos

Para medir la satisfacción se utilizó una adaptación del cuestionario de satisfacción estudiantil de Flores (2005).

Este cuestionario divide la satisfacción en 9 áreas relacionadas con la facultad, que son competencias profesionales, personal docente, ambiente en la facultad, biblioteca, servicio de ordenadores, cafetería, servicio académico, servicio administrativo, y actitudes personales y sociales.

La satisfacción se medía en una escala tipo Likert de 1 a 4, siendo 1 nada satisfecho y 4 muy satisfecho.

Procedimiento

Este estudio se realizó mediante el método de encuesta. Se seleccionaron al azar sujetos en ambas facultades, controlando que hubiese estudiantes de ambos planes de estudios.

Se le pedía al participante que indicase de una manera anónima cómo de satisfecho se encontraba con distintos aspectos de su facultad.

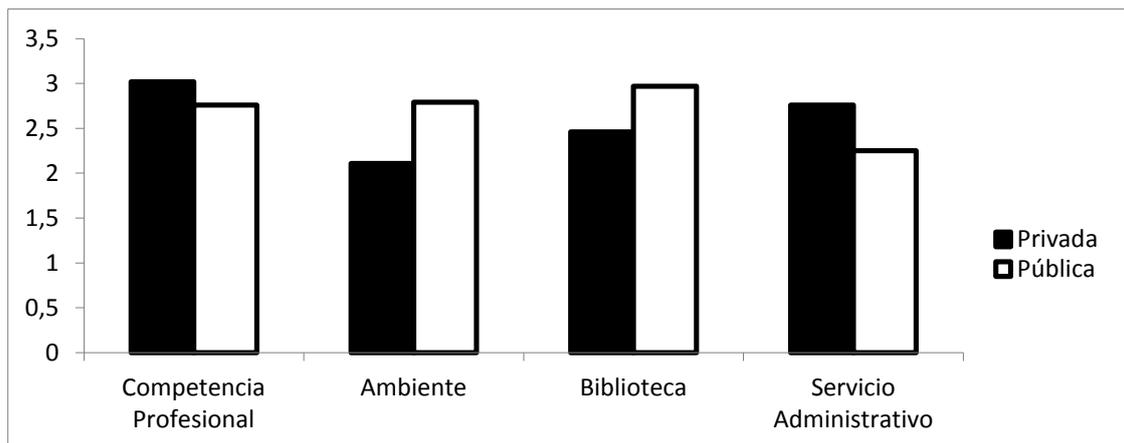
RESULTADOS

Media global de satisfacción en universidades públicas y privadas.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRIVADA	2,68	0,46
PUBLICA	2,73	0,29

Aunque la puntuación de satisfacción total salió más alta en la pública, se realizó la prueba T y mostró que las diferencias no eran significativas.

Tras la realización de un análisis de correlaciones, los resultados mostraron que sí existen diferencias significativas entre ambas facultades en algunos de los ámbitos que medía el cuestionario, tales como, competencias profesionales, ambiente en la facultad, biblioteca y servicio administrativo, los resultados los describimos a continuación.



Gráfica1. Diferencias de satisfacción en Universidades públicas y privadas según diferentes ámbitos.

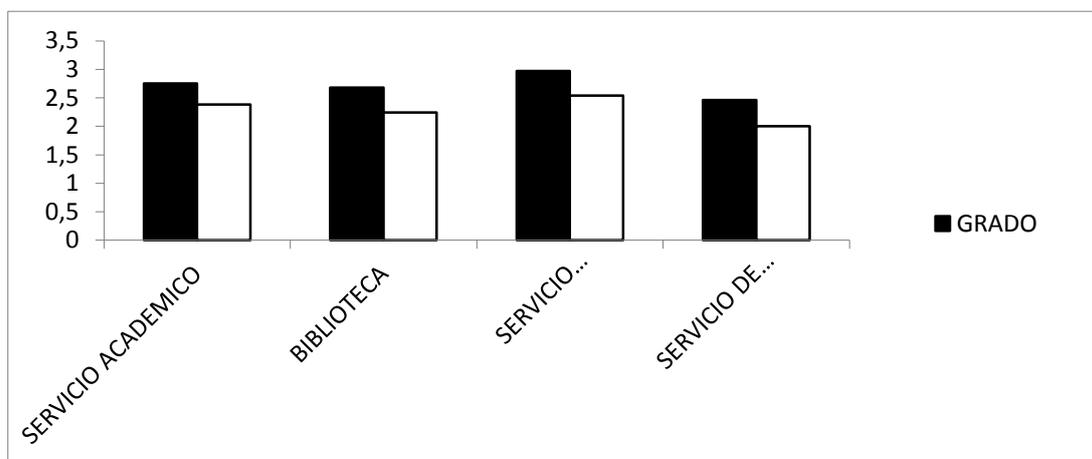
Como se observa en la gráfica 1, los resultados obtenidos fueron:

Mayor satisfacción en la facultad privada en competencias personales y servicio administrativo, con una puntuación de 3,02 frente a los 2,76, $t(111)= 3,118$; $p= .002$, de la pública, y 2,76 frente a 2,25, $t(111)= 3,186$; $p = .002$, respectivamente.

Mayor satisfacción en la facultad pública en ambiente y biblioteca, con una puntuación de 2,79 frente a 2,11, $t(111)= -6,126$; $p < .001$ frente a la privada, y 2,97 frente a 2,47, $t(111)= -4,55$; $p < .001$, respectivamente.

Se realizó la prueba T y se comprobó la significación de las diferencias anteriormente nombradas.

Después se pasó a analizar los resultados en función del plan de estudios, comenzaremos con la Facultad privada.



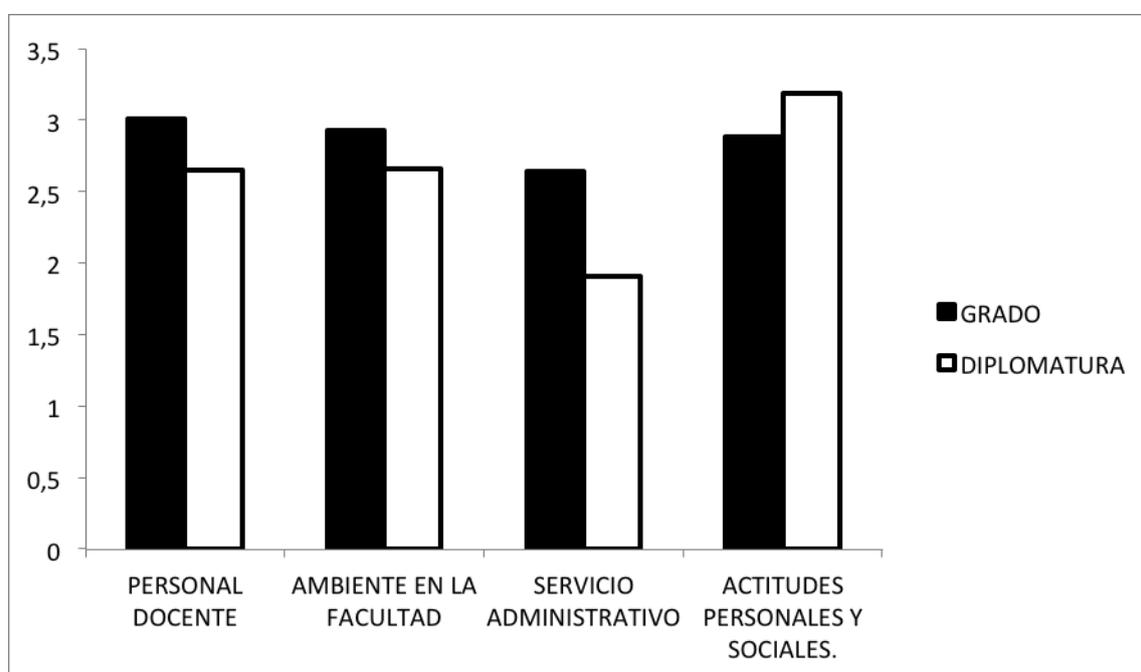
Gráfica 2. Diferencias por plan de estudios en distintos ámbitos de satisfacción de la Facultad privada.

El análisis de los datos muestra que en general los alumnos de grado están ligeramente más satisfechos con aspectos de la facultad, con una media global de 2,79, que los alumnos de diplomatura, cuya media global es de 2,57, $t(57) = -1,86$; $p = .068$.

Se realizó una prueba T y se comprobó que hay diferencias significativas en ciertos ámbitos, los alumnos de grado obtienen puntuaciones más altas en satisfacción en las áreas de servicio académico (2,75 vs. 2,38), $t(57) = -2,664$; $p = .010$, biblioteca (2,68 vs. 2,24), $t(57) = -2,59$; $p = .012$, servicio administrativo (2,97 vs. 2,54), $t(57) = -2,093$; $p = .041$, y servicio de ordenadores (2,46 vs. 2), $t(57) = -2,462$; $p = .017$.

También se quiso ver las diferencias entre los diferentes planes de estudios tanto en la Universidad pública como en la privada.

Las diferencias encontradas con respecto a la facultad pública fueron las siguientes:



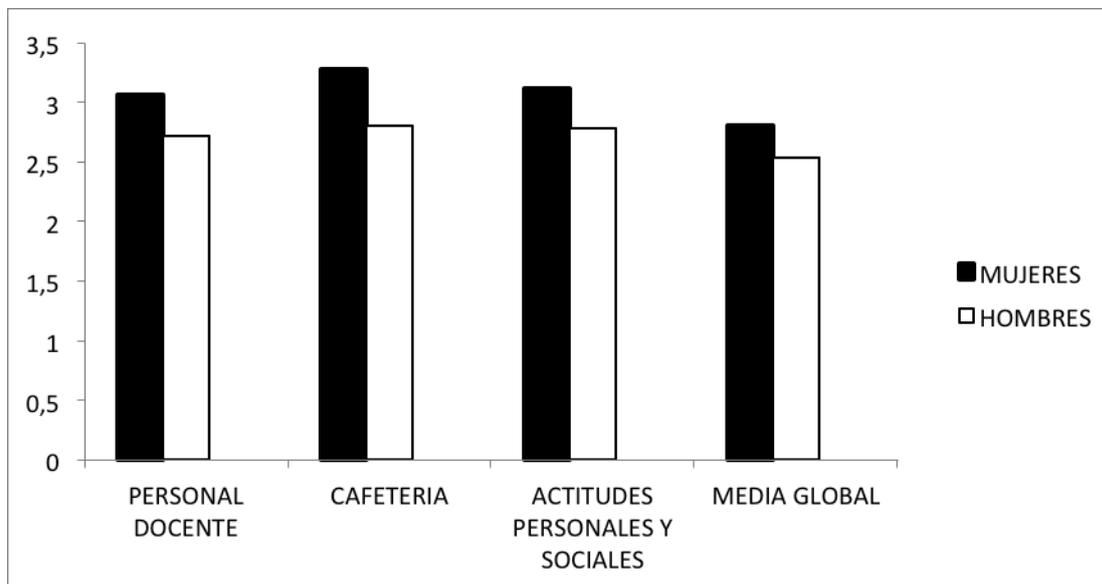
Gráfica 3. Diferencias por plan de estudios en distintos ámbitos de satisfacción de la Facultad pública.

Con respecto a la facultad pública, los alumnos de grado suelen estar más satisfechos en general (con medias globales de 2,84 alumnos de grado y 2,64 alumnos de diplomatura), $t(54) = -2,59$; $p = .012$, con aspectos relacionados con la facultad, y concretamente con las áreas de personal docente (3,01 vs. 2,65), $t(54) = -2,964$; $p = .005$, ambiente en la facultad (2,93 vs. 2,66), $t(54) = -2,622$; $p = .011$, servicio administrativo (2,64 vs. 1,91), $t(54) = -3,207$; $p = .002$.

Sin embargo en el área de actitudes personales y sociales son los alumnos de diplomatura los que se encuentran más satisfechos que los alumnos de grado, con puntuaciones medias de 3,19 alumnos de diplomatura, 2,88 alumnos de grado, $t(54) = 2,645$; $p = .011$.

Por último se analizaron las diferencias de sexo entre las facultades privada y pública, a continuación presentamos los datos obtenidos:

- *Facultad privada:*



Gráfica 4. Diferencias de género en distintos ámbitos de satisfacción en la facultad privada.

Como podemos ver, hay diferencias significativas tanto en la media global (2,8 mujeres vs. 2,53 hombres), $t(57) = -2,19$; $p = .033$; como en las áreas de personal docente (3,06 mujeres vs. 2,72 hombres), $t(57) = -2,167$; $p = .351$; cafetería (3,27 mujeres vs. 2,8 hombres), $t(57) = -2,248$; $p = .029$ y actitudes personales y sociales (3,11 mujeres vs. 2,53 hombres), $t(57) = -2,215$; $p = .031$. Lo que indica que las mujeres están más satisfechas en general.

- *Facultad pública:*

Al realizar la prueba T sólo se encontraron diferencias significativas en el grado de satisfacción correspondiente al área de ambiente en la facultad, obteniendo las mujeres una puntuación de 2,94 y los hombres una puntuación de 2,64, $t(54) = -3,115$; $p = .003$.

DISCUSIÓN

El estudio de la satisfacción estudiantil es importante porque ésta es el reflejo de la percepción subjetiva del alumno acerca de la cobertura de sus necesidades como estudiante (Flores Balboza, 2005).

Para la realización de este estudio se partió de la hipótesis de que los alumnos de las facultades privadas están más satisfechos que los de la facultad pública. Para su planteamiento se recurrió a la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1958) y la teoría de la profecía autocumplida de Merton (1957).

A la vista de los resultados, se observa que la satisfacción es mayor para los alumnos de la Facultad privada en aspectos como las competencias profesionales y el servicio

administrativo, aunque la diferencia en la satisfacción global no sea estadísticamente significativa.

Sí se obtienen por otro lado resultados significativos e interesantes al comparar la satisfacción entre diferentes ámbitos (recuérdese que el cuestionario medía 9 ámbitos relacionados con la satisfacción estudiantil). Al compararla en los diferentes ámbitos entre los alumnos de ambas facultades (públicas y privadas) se encontró que la satisfacción es mayor significativamente en los ámbitos de competencias profesionales y servicio administrativo para los alumnos de la Facultad privada, y en el caso de los alumnos de la pública, sus puntuaciones eran mayores para biblioteca y ambiente en la Facultad.

Se cree que tal vez el dato interesante aquí es la diferencia encontrada en las competencias profesionales, ya que éstas dependen de la percepción de cada uno y no tanto del servicio prestado por parte de la facultad como sucede en el caso concreto de la biblioteca, donde puede que sí influya la calidad de ésta en la satisfacción de los alumnos (Fernández Enguita, 2008).

Otro planteamiento de ésta investigación fue la influencia del plan de estudios. En la facultad privada los resultados muestran que los alumnos de grado están por lo general más satisfechos que los de la diplomatura, dichos resultados se podrían explicar quizás por el trato que se le da a los alumnos de grado, siendo distinto al de los alumnos de diplomatura, y esto influya en la satisfacción, pero también podría ser que dicha satisfacción sea más alta en alumnos de grado por el tiempo que llevan en la facultad con respecto a los de diplomatura (2 cursos de diferencia) (Pichardo et al. 2007).

Con respecto a la pública, los alumnos de grado suelen estar más satisfechos, salvo en el ámbito de actitudes personales y sociales, quienes son los alumnos de la facultad pública de la diplomatura los que se encuentran más satisfechos con este ámbito de toda la muestra.

Este dato puede indicar, que los alumnos de los planes antiguos de las Universidades públicas, estén desarrollando unas competencias que se escapan del resto de los alumnos, quizás esto se deba a un compromiso diferente por parte de dichos alumnos, el cual puede estar influido por factores como la extinción de las asignaturas, la dependencia de una beca y la autonomía a la hora de decidir su formación, al contrario de lo expuesto en otras investigaciones, donde se cree que son los alumnos de la facultad privada los que más desarrollan esta habilidad, hablaríamos aquí de un factor de maduración, quizás importantísimo para la formación de una persona, tanto a nivel profesional como personal (Chamorro de Saro, 2009).

Otra diferencia significativa encontrada ha sido el nivel de satisfacción en relación con el género, estando las mujeres en la facultad privada más satisfechas que los hombres, creemos que este dato quizás no sea tan significativo porque la muestra de la facultad privada era mayoritariamente mujeres en los alumnos de Grado y hombres en los de diplomatura, por lo tanto, esto puede ser un reflejo de una mayor satisfacción en los alumnos de grado y esta no dependa tanto del género.

Como posibles limitaciones podríamos señalar que quizás la facultad no sea la apropiada, ya que preguntamos el motivo por el que estaban allí, y el 89,47% de los sujetos de la facultad privada realizan allí sus estudios porque no pudieron entrar en otra. Por lo tanto, como posible investigación futura, quizás escoger una facultad privada donde la gente quiera pagar por entrar esperando encontrar algo mejor. También es posible que esto se vea influido por el nivel económico de Andalucía,

donde no se solicitan tanto las facultades privadas como puede suceder con otras comunidades autónomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Flores, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios. *Periódico electrónico de psicología*, (20). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1560-61392007000100004&script=scl_arttext.
- Chamorro de Sarro, M. (2009). Autonomía universitaria. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 33-39 (13).
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada: la segregación rampante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. *Human Relations*, 7(2) 117-140.
- Flores Balboza, J. (2005). *Encuesta sobre la Satisfacción Estudiantil*. Lima.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. Nueva York: Free Press
- Pichardo, M. C., García- Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-16, 9(1).

LAS HABITACIONES DE LA DISLALIA

Rosa Moreno González y M.^a Ángeles Ramírez Villegas. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.5-Moreno-Ramirez.pdf>

RESUMEN

La primera parte de este artículo la hemos dedicado a exponer algunos aspectos que consideramos básicos para conocer en qué consiste la dislalia. Hemos desarrollado con más profundidad la dislalia funcional porque es uno de los trastornos de habla que actualmente está aumentando su porcentaje de aparición en los colegios.

El resto del artículo está dedicado a concienciar sobre la importancia que tiene el entorno familiar en el desarrollo lingüístico del/a niño/a y a ofrecer algunas orientaciones y ejercicios que permita a la familia estimular este desarrollo utilizando el tiempo que emplean para realizar actividades de su vida cotidiana.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje. Trastorno del habla. Familia. Dislalia

ABSTRACT

We have devoted the first part of this article to presenting some basic aspects of dyslalia. We have studied functional dyslalia in depth because it is one of the speech disorders which currently appears with increasing frequency in schools.

The rest of the article is devoted to increasing awareness about the importance of the home environment in the child's linguistic development and to providing some guidelines and exercises which allow the family to encourage this development, using the time they spend to carry out activities in their daily life.

Key Words: Language development, Speech disorder, Family, Dyslalia.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más frecuentes por el que los/as alumnos/as de infantil y primaria acuden al aula de audición y lenguaje es el trastorno de articulación o dislalia. Los padres y madres comienzan a preocuparse cuando sus hijos/as no pronuncian correctamente algunas palabras, sobre todo cuando detectan que otros/as niños/as de su misma edad sí lo hacen.

Hasta los cinco años, la mayoría de los problemas de esta índole, son consecuencia de un proceso natural de adquisición lingüística y, pasado el periodo evolutivo correspondiente, casi todos desaparecen sin que sea necesaria la intervención de ningún profesional. Pero en algunos casos estas dificultades se deben a un mal funcionamiento de los órganos que intervienen en el habla, sobre todo por posiciones incorrectas de labios o lengua, incorrecta respiración, falta de aire, escasa movilidad de labios, lengua, paladar... Si estos patrones articulatorios persisten pueden llegar a automatizarse y, por lo tanto, ser más difíciles de corregir (Rivera, 2009). Por esto, es tan importante una intervención temprana. Cuando hablamos de intervención, no nos referimos exclusivamente a la realizada por el especialista de audición y lenguaje.

Numerosos estudios aseguran que las características del intercambio comunicativo entre padres/madres e hijos/as determina la forma en la que el/a niño/a aprende y desarrolla su comportamiento verbal (Del Rio, 1987). Esto quiere decir que la familia va a ser un factor clave para el buen desarrollo lingüístico antes, durante y después de que el alumnado llegue al colegio. Aprendemos a hablar interactuando con otros/as, de hecho aquellos/as niños/as que viven en ambientes deprimidos económica, cultural o emocionalmente, tienen más posibilidades de sufrir trastornos del lenguaje (Shum, 1988).

Por esto y porque en nuestra práctica docente hemos podido comprobar que el grado de implicación de las familias en el tratamiento logopédico mejora la efectividad del mismo y facilita la generalización de los resultados obtenidos en el aula de audición y lenguaje, el presente artículo pretende servir de guía para que éstas conozcan las características de la dislalia y puedan ayudar a sus hijos/as a superarla.

Definición

El concepto de dislalia corresponde al trastorno en la articulación de los fonemas, o bien por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de éstos por otros de forma impropia. Se trata pues de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas (Pascual, 1995).

Clasificación

Dentro de la diversidad de clasificaciones que se han llevado a cabo sobre la dislalia, destacamos las aportaciones de Carrió, (1991), Pascual, (1995) y Valverde, (1992):

- Dislalias orgánicas:
 - Disglosias: trastorno de la articulación de origen no neurológico y provocado por lesiones físicas o malformaciones de los órganos articulatorios periféricos.
 - Disartrias: se deben a daños en el sistema nervioso central y se caracterizan por una pérdida del control motor. Aquí se engloban un conjunto de trastornos motores del habla caracterizados por debilidad muscular, caracterizados por debilidad.
 - Dislalias audiógenas: alteraciones de la articulación debidas a problemas auditivos.
- Dislalias evolutivas: incapacidad para producir correctamente los fonemas. Causadas por una insuficiente madurez cerebral y un inadecuado desarrollo del aparato fonoarticulador. Todos los/as niños/as presentan este tipo de alteraciones en los primeros años de su vida, pero es a partir de los cuatro años cuando se puede hablar de dislalia, ya que es a esta edad cuando, estadísticamente, los niños presentan una correcta articulación fonemática.
- Dislalia funcional: alteración de la articulación debida a un mal funcionamiento de los órganos articulatorios sin existir ninguna causa de tipo orgánico.

Los errores más frecuentes son los que afectan a los fonemas /r/ /s/ // /k/ /z/ /ch/ y sinfonos, bien sea por omisión, sustitución o distorsión.

En el presente artículo nos vamos a centrar en la dislalia funcional pues es la que hemos encontrado en un porcentaje más alto en los centros educativos donde realizamos nuestra práctica docente.

Etiología de la Dislalia Funcional

Es importante conocer cuáles son las posibles causas, para aplicar el tratamiento adecuado atendiendo a aquel factor que está impidiendo el desarrollo y normal evolución del lenguaje del/a niño/a.

La etiología de la dislalia funcional es muy variada, estas anomalías funcionales se deben, por lo general, a una combinación de factores que están todos ellos incidiendo sobre el/la niño/a (Pascual, 1995):

1. Escasa habilidad motora: existe una relación directa entre el grado de retraso motor y el grado de retraso del lenguaje en los defectos de pronunciación. Por ello, los defectos irán desapareciendo al mismo tiempo que se va desarrollando la motricidad fina, pues el/a niño/a irá adquiriendo la agilidad y coordinación de movimientos que precisa para hablar correctamente.

2. Dificultad en la percepción del espacio y el tiempo: el lenguaje comienza a surgir en el/a niño/a por imitación de movimientos y sonidos. Es muy difícil que puedan darse los primeros si el/a niño/a no es capaz de percibirlos tal como son o no tiene interiorizadas las nociones del espacio y el tiempo.
3. Falta de comprensión o discriminación auditiva: el/a niño/a no podrá imitar los sonidos diferentes, porque no es capaz de discriminarlos como tales.
4. Factores psicológicos: juegan un papel muy importante como generadores de trastornos de lenguaje, encontrándose, en muchos casos, asociados a cualquiera de las otras causas descritas.
5. Factores ambientales: el ambiente es un factor de gran importancia en la evolución de la persona, que junto con los elementos o capacidades personales, irán determinado su desarrollo y maduración (ambiente familiar, nivel cultural del ambiente...).
6. Factores hereditarios: el factor hereditario, cuando existe, se puede ver reforzado por la limitación de los errores que cometan al hablar los familiares, si es que estas deformaciones articulatorias persisten en ellos.
7. Deficiencia intelectual: muchas veces tiene asociadas alteraciones del lenguaje.

DESARROLLO

Cuando nacemos establecemos un vínculo muy fuerte con los adultos que nos rodean y apoyándonos en él conseguimos convertirnos en seres sociales, nos desarrollamos cognitivamente y aprendemos nuestra lengua materna (Clemente, 1999). Al estudiar las variables implicadas en la adquisición normal o patológica del lenguaje, se ha descubierto que la interacción social es una de las más importantes (Bruner, 1983; Gracia, 2002; Nelson, 1977). Aprendemos a hablar rodeados de nuestros seres queridos que nos guían y hacen posible que, en pocos años, seamos capaces de desenvolvemos en nuestra lengua natal. Por esto, la familia debe tenerse en cuenta en cualquier intervención logopédica.

Las actividades que se proponen como ejemplo están enfocadas a trabajar tanto los prerrequisitos del lenguaje como las bases funcionales del mismo. Los prerrequisitos son algunos aspectos del lenguaje que, aunque no están directamente relacionados con el mismo, sí influyen en él de manera determinante. Éstos serían, entre otros, la atención, la percepción, la memoria y la imitación. Por otra parte, para una correcta articulación, ritmo..., en el habla influyen las bases funcionales del lenguaje que serían la respiración, movilidad de los órganos fonoarticulatorios (lengua, labios, mandíbula, mejillas, paladar y dientes)...

Somos conscientes de que el ritmo que impone la sociedad actual no permite a las familias dedicar a sus hijos/as todo el tiempo que quisieran. Los ejercicios que aconsejan los logopedas para realizar en casa, en muchas ocasiones, no son efectivos

porque los padres o madres no disponen de un tiempo de dedicación exclusiva para los mismos, en consecuencia no perciben mejoras, se desaniman y consideran que estas actividades tienen poca utilidad.

Por este motivo, desde este artículo, queremos lanzar la idea de que la familia puede hacer muchas cosas, sin necesidad de utilizar un tiempo extra en el horario cotidiano, para mejorar el desarrollo lingüístico de sus hijos/as. Es importante recordar que el/la niño/a responde mejor a intervenciones realizadas en el contexto familiar, alejadas de planteamientos estructurados con adultos desconocidos (Schertz y Odom, 2007). Esto no quiere decir que las pautas que ofrezcan los/as especialistas en lenguaje no deban ser tenidas en cuenta, sino que cualquier ocasión puede ser una oportunidad para mejorar el rendimiento lingüístico de los/as niños/as y que, por lo tanto, tenemos que aprovecharla.

A continuación, ofrecemos a las familias algunos consejos para favorecer el desarrollo lingüístico:

- Si detecta algún problema en el lenguaje de su hijo/a, acuda al especialista, él será quien mejor pueda ayudarle y asesorarle. Si ya asiste a algún tratamiento logopédico, mantenga un contacto continuo con su terapeuta, así mejorará la efectividad de la intervención y podrá resolver las dudas que le surjan
- Intente no corregir constantemente los errores, esto sólo conseguirá que su hijo/a sienta miedo a comunicarse. Es mejor ofrecerle un modelo repitiendo correctamente lo que él o ella ha dicho.
- No interrumpa a su hijo/a cuando hable y déjele tiempo para que piense sus respuestas. Debe detectar que le interesa lo que le dice y no cómo lo dice.
- Si quiere que su hijo/a articule correctamente hágalo usted también y no le hable muy deprisa, para que detecte todos los matices sonoros.
- Evite el uso de chupete y elimine el biberón de sus hábitos alimenticios lo antes posible.
- En cuanto se lo permita su nivel madurativo, introduzca alimentos sólidos en su dieta, favorecerá el desarrollo de todos los órganos implicados en una correcta articulación.
- Hable a su hijo/a, cuénteles cuentos, cante con él/la, pregúntele qué cosas le han gustado más de la excursión, háblele de lo que ha hecho mientras no estaban juntos, vaya describiendo lo que hace cuando está cocinando... Así aumentará su vocabulario, comprenderá el valor que tiene el lenguaje en nuestras relaciones con los demás y conseguirá fortalecer sus lazos afectivos con él/ella.
- No simplifique las palabras para comunicarse, es inapropiado llamar “papes” a los zapatos, “mimi” a irse a dormir..., su hijo/a necesita conocer el término que debe emplear para nombrar un objeto o demandar una acción y ser capaz de pronunciarlo.

- Aproveche el tiempo que tiene con su hijo/a para hacer cosas juntos (ordenar la casa, cocinar, ir de compras...).
- No sobreproteja a su hijo/a, favorezca que sea una persona autónoma.

Seguidamente, exponemos algunos ejercicios prácticos para desarrollar en el ámbito familiar:

COCINA	<p>Adivinar qué está haciendo mamá/papá (batir un huevo, encender el microondas...).</p> <p>Repartir chocolate alrededor de la boca del/a niño/a y este/a tiene que limpiarlo con la lengua.</p> <p>Jugar a ver quién le da el bocado más grande a una manzana.</p>
BAÑO	<p>Hacer pompas en la bañera (pompero).</p> <p>Delante del espejo, mientras el niño/a se viste o desviste imitar diferentes expresiones faciales realizadas por el papá o la mamá (enfado, tristeza...) o repetir los nombres de las prendas de vestir que utiliza.</p> <p>Nombrar las partes del cuerpo en la bañera ("La esponja pasea por tu brazo, ahora camina por tus piernas...).</p> <p>Después de lavarse los dientes, hacer gárgaras.</p>
SALÓN	<p>Pedir al/a niño/a que busque algún objeto y se lo dé a sus padres nombrándolo.</p> <p>Beber zumo o leche con una pajita.</p> <p>Preguntar a los/as pequeños/as qué han hecho a lo largo del día.</p> <p>Realizar con su hijo/a juegos donde tendrá que adivinar películas, personajes de dibujos animados..., con mímica.</p> <p>Pedir al/la niño/a que salte cuando le digan palabras que empiezan por "t".</p>

DORMITORIO	<p>Contar cuentos antes de dormir.</p> <p>Hacer ejercicios de relajación en la cama (“Soy un robot y me pongo tenso/a, y ahora soy un muñeco de trapo y me quedo blandito”).</p> <p>El/la papá/mamá pondrán algún juguete en la barriguita de/la niño/a y le enseñarán cómo sube cuando toma aire y baja cuando lo expulsa.</p> <p>Practicar el bostezo antes de dormir.</p>
FUERA DE CASA	<p>El niño/a cerrará los ojos y dirá qué ruidos escucha.</p> <p>Pedir al/la niño/a que huela perfumes en el supermercado.</p> <p>Cuando estén comiendo gusanitos jugar a pasarlos de un lado a otro de la boca.</p> <p>Jugar con los/as pequeños/as haciéndoles soplar molinillos de papel, matasuegras...</p> <p>Mientras están en el parque, caminado... imitarán sonidos: campana “tan, tan, cohete “sssi-pum”...</p> <p>Inspirar por la nariz y echar el aire por la boca mientras dicen alguna vocal, manteniendo el sonido el mayor tiempo posible.</p>
COCHE	<p>Pedir al/a niño/a que imite sonidos de animales.</p> <p>Cantar alguna canción, recitar poemas, proponer adivinanzas...</p> <p>Pedir al/a niño/a que cuente qué ve en el paisaje y que lo describa.</p> <p>Preguntar al/a niño/a qué puede encontrar en el baño, en el médico, en el cole...</p>

CONCLUSIÓN

La familia es el primer puente de unión entre el recién nacido y el mundo de las palabras y posteriormente seguirá desempeñando un papel muy importante. El colegio aparece más tarde como una nueva oportunidad para desarrollarnos como personas y mejorar nuestras habilidades lingüísticas. Ambos entornos son importantes en la evolución infantil y, por tanto, deben establecer entre sí vínculos comunicativos fuertes. Cuando aparecen problemas, por ejemplo en el lenguaje, esta comunicación se vuelve aún más fundamental.

Hay que seguir trabajando para que los/as padres/madres sepan que son fundamentales para alcanzar el éxito deseado y que sientan que pueden hacerlo y que cuentan con el apoyo de todos los especialistas implicados en la educación de sus hijos/as. En manos de éstos últimos quedará la labor de orientar, proporcionar recursos eficaces y conseguir la participación activa de la familia para que sea posible el trabajo colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ato, E., Galián, M.D. y Cabello, F. (2009). Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: una revisión. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*. 7 (3), 1419-1448.
- Aragón, V. (2009). Pautas a seguir para una adecuada evaluación de las necesidades del alumnado en el aspecto comunicativo-lingüístico. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-9.
- Cabré, L. *¿Por qué un niño no habla bien?* Recuperado el 10 de mayo de 2012 de w.w.w.mamilogopeda.com
- Clemente, R. A. y Villanueva, L. (1999). El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación. *Revista de Neurología*, 28, (S2), 100-105.
- Del Rio, M. J. (1987). La adquisición del lenguaje. Un análisis interaccional. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 11-30.
- Pascual G. P. (1995). *La Dislalia. Naturaleza, Diagnostico y Rehabilitación*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez, M. P. y Rodríguez, F. A. (2007). *Ayudamos a hablar. Programa de estimulación y prevención de dificultades en el lenguaje oral en educación infantil*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 37-54.

Guía de intervención para un alumno con hipoacusia neurosensorial

Elena María Segura Azor (Universidad de Granada)

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.6-Segura.pdf>

RESUMEN

Este estudio de caso se centra en un niño con hipoacusia neurosensorial. Se detalla cómo se detectó y qué pasos se siguieron en su tratamiento. En el equipo reintervención, contamos con una maestra de Pedagogía Terapéutica (PT) y dos profesionales de Audición y Lenguaje (AL). El sujeto ha tenido una evolución muy adecuada, a partir de los objetivos y actividades propuestas por el equipo a lo largo de su etapa escolar, las cuales se describen en el presente trabajo. Este estudio de caso pretende servir de guía a futuros maestros y maestras que trabajen ante una problemática similar.

PALABRAS CLAVE: Estudio de caso. Sordera. Educación de sordos. Lenguaje de signos.

ABSTRACT: This case study focuses on a child with sensorineural hearing loss. The article details how it was detected and what steps were followed in its treatment. On the intervention team, we have a teacher of Therapeutic Pedagogy (PT) and two professionals in Hearing and Language (AL). The subject's performance was very appropriate, using the objectives and activities proposed by the team throughout the school years, which are described in this paper. This case study is intended as a guide for future teachers who work with similar problems.

KEYWORDS: Case studies. Deafness. Education of the deaf. Sign language.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se describirá un estudio de caso sobre la hipoacusia neurosensorial, para que maestros y maestras noveles puedan usarlo como guía para futuras intervenciones. El sujeto en el que está enfocado este estudio de caso está diagnosticado de hipoacusia neurosensorial. Es difícil ofrecer una definición exhaustiva y rigurosa de este concepto, pero la que más se utiliza es la de “un déficit funcional que ocurre cuando un sujeto pierde capacidad auditiva, en mayor o menor grado” (Santos Santos, 2004). El concepto de *capacidad auditiva* o *agudeza auditiva* viene referido siempre a una característica cuantitativa: el umbral auditivo: “el estímulo sonoro más débil (de menor intensidad) que es capaz de percibir un determinado oído” (Santos Santos, 2004).

Otra definición válida es la da la Organización Mundial de la Salud (Arellano Rodríguez, 2000), que define la sordera como “aquella deficiencia auditiva tan severa que no se puede beneficiar mediante la adaptación protésica”. Wilson amplía esta definición a los condicionamientos sociales, incluyendo las personas que no pueden obtener ayuda auditiva, debido a sus características económicas y sociales (Gil-Carcedo & Gil-Carcedo E, 1995).

En muchas hipoacusias, no sólo se producen las dificultades debidas a una alteración del umbral auditivo (como en las hipoacusias transmisivas), sino que además ocurren fenómenos cualitativos (reclutamiento, distorsión...) que empeoran la funcionalidad auditiva. Por otro lado, en algunas hipoacusias, sólo existen alteraciones cualitativas no cuantitativas (neuropatía auditiva, hipoacusia central...) (Santos Santos, 2004). De las diferentes tipologías de hipoacusias estudiadas, nos centraremos en la clasificación de la misma en función del lugar de asiento de la lesión (Santos Santos, 2004). Así, conviene destacar:

- Hipoacusia de transmisión o de conducción, si la lesión se sitúa en el oído externo o medio: las ondas sonoras no llegan al oído interno en forma correcta.
- Hipoacusia neurosensorial o de percepción, cuando la lesión se sitúa en el oído interno o en el resto de la vía auditiva central.
- Hipoacusias mixtas, cuando tiene componentes de los dos tipos anteriores. Muchas veces, el daño producido por ésta, es más grave.

La hipoacusia que presenta el sujeto objeto del presente análisis es del tipo neurosensorial.

Evolución del sujeto a lo largo de la etapa escolar

El sujeto objeto de análisis está escolarizado en segundo curso de primaria, en un centro público en el que asisten alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años. Las clases pueden albergar hasta 25 alumnos. Este centro es el centro preferente de integración de niños con deficiencia auditiva de la comarca.

El sujeto proviene de una familia de clase socioeconómica media, donde su padre tiene un trabajo remunerado y su madre trabaja en el hogar. Tiene un hermano mayor, que está escolarizado en el mismo colegio, pero que no padece deficiencia auditiva.

La evolución del niño en cuestión ha sido progresiva y adecuada. Los padres empezaron a percibir que le pasaba algo cuando, a la edad de adquirir el lenguaje, no pronunciaba ni una sola palabra. Tampoco escuchaba otros sonidos, como el timbre de la puerta o cuando alguien lo llamaba; sólo era capaz de escuchar sonidos fuertes.

Lo llevaron a diferentes especialistas en otorrinolaringología, pero no le daban una respuesta concreta, hasta que uno de ellos le diagnosticó una pérdida auditiva grave. Ya estando en el hospital de la provincia, se empezaron todos los trámites médicos y de gestión, como ponerle el audífono y *trabajar* para que el niño no se lo quitara; y, además, les pusieron en contacto con el colegio de preferencia de la zona para discapacidad auditiva.

El sujeto de este caso acudió al colegio en que está actualmente escolarizado, a *atención temprana*, con dos años. No escuchaba ni pronunciaba ninguna de las palabras más básicas. En *atención temprana* es obligatorio que uno de los padres o tutores esté en el aula; para que así, tanto el niño como la familia, aprendan a trabajar en casa.

Cuando entró al colegio todo era nuevo para él, estaba muy angustiado, ya que con el audífono escuchaba cosas que no entendía. Por eso, lo primero que hicieron en el colegio fue tomar contacto con el niño, enseñándole a tomar confianza a través de juegos basados en sonidos, para que los imitara. Con el tiempo se le fue introduciendo vocabulario básico; por ejemplo: mamá, papá, agua, pipí, hambre. También las partes del cuerpo, con ayuda del lenguaje de signos, imágenes y fotografías, todo esto vocalizando en exceso. Al paso de los meses, empezaron a introducirle vocabulario de lo que había a su alrededor, como nombres de juguetes, comida, cosas de su habitación y unos cuantos verbos esenciales como: “ser”, “tener”, “estar”. Todo esto se hacía a base de repetición y juegos, pero sobre todo motivándolo para despertarle sus ganas de aprender. Cuando fue escolarizado en infantil de tres años, el niño ya sabía las palabras y frases básicas para poder comunicarse. Poco a poco el niño ha ido aprendiendo el lenguaje, hasta adquirirlo totalmente y sin ninguna dificultad.

En la actualidad el niño continúa evolucionando, en base a un curriculum normalizado. Tiene una *Adaptación Curricular Significativa* en inglés, debido a que así lo marca la ley y lo aconsejó la inspección.

Sigue en apoyo tanto de *Pedagogía Terapéutica* (PT) como de *Audición y Lenguaje* (AL). Dentro de estas aulas se trabaja el vocabulario y entrenamiento auditivo. En clase de PT también se trabaja sobre problemas de matemáticas, que ya abarcan dos operaciones (en algunas ocasiones con preguntas explícitas; y, en otras, con algunas que conllevan implícitas) situación que cuesta descubrir al niño en cuestión, sobre todo cuando cambian los enunciados de los problemas.

Ni en *Lengua*, ni en *Matemáticas*, ni en *Conocimiento del Medio* se le ha eliminado materia; al contrario, en algunas ocasiones se le han ampliado actividades referentes al aspecto comprensivo de texto, a dobles expresiones y refranes.

El resultado de este trabajo ha sido muy bueno, porque el niño continúa avanzando en composición escrita y, excepto que aparezca alguna palabra que se lo impida, suele dar sentido a los textos, comprende con coherencia los hechos y la secuencia en que ocurren. La dificultad que tiene en estos momentos es la comprensión lectora y la composición escrita.

Otro aspecto a destacar en su evolución ha sido el interés por la lectura, que va desarrollándolo y manteniéndolo bien. Esto es fundamental ya que, la mejor forma de comprender lo escrito, es leyéndolo. Para ello tiene que comprender, aplicar e interpretar correctamente la morfosintaxis. Con cada curso la dificultad aumentará progresivamente.

Desde el comienzo de su educación se ha trabajado la *Lengua de Signos Española* (LSE), con las maestras de AL y PT, tanto dentro como fuera de su aula. En el último

año se ha hecho de forma más intensa, ya que se dispone de una persona de la *Federación de Sordos* para tal fin. A estas citas también acuden sus familiares más allegados, ya que saben que para el futuro esto les será beneficioso.

No se le puede quitar la ayuda por parte de las maestras de AL y PT en toda su etapa escolar, ya que no podría seguir al mismo ritmo que sus compañeros de clase y, tal vez, tendría que repetir curso, cosa que hasta ahora no ha hecho. Todo esto ha supuesto un trabajo muy duro por parte del colegio, de los familiares y de los maestros que le han ayudado; pero, sin duda y especialmente, ha sido muy duro para el niño. Sin embargo y a la vista de los resultados, todo este trabajo ha valido la pena.

Objetivos de intervención

Los profesores y profesoras del centro han planteado unos objetivos específicos para el sujeto en cuestión. Estos objetivos han ido evolucionando a lo largo de sus cinco años de escolarización. A continuación expondremos algunos de ellos:

Objetivos de discriminación auditiva:

- Discriminar ruidos y sonidos.
- Discriminar fonemas y localizar la fuente de un sonido.

Objetivos de Fonología:

- Conocer los fonemas, sílabas directas, inversas, grupos consonánticos y diptongos.
- Articular correctamente dentro del lenguaje oral.

Objetivos de Semántica:

- Dominar el vocabulario de la unidad (con lenguaje oral y con LSE).
- Conocer antónimos y sinónimos.
- Conocer onomatopeyas.

Objetivos de morfosintaxis (de forma oral y con LSE):

- Ordenar correctamente los enunciados.
- Usar correctamente los determinantes, el singular y plural, la concordancia de género y número, las formas gramaticales.
- Aplicar de forma correcta los tiempos verbales.

Objetivos de Pragmática:

- Comprender distintos mensajes orales y en LSE.
- Atender y comprender el significado de órdenes, mensajes y textos sencillos (orales y en LSE).
- Comprender mensajes no verbales.

Objetivos de lectoescritura:

- Leer y comprender un texto narrativo.
- Respetar las normas de ortografía que se vayan trabajando.
- Comprender un texto informativo y resumirlo.

Actividades en las que trabaja

A lo largo de su estancia en el colegio, se han trabajado muchas actividades con el niño, continuando la realización de gran parte de las mismas en la actualidad. Reseñaremos seguidamente algunas de las actividades que se realizan con el sujeto:

Discriminación auditiva:

- Localización, identificación y búsqueda de fonemas, en frente de un espejo o mirando directamente al maestro especialista.
- Juegos, en los que se asocian las cualidades del sonido a otros conceptos, como por ejemplo: formas geométricas, asociación de fonemas con imágenes que contengan dicho fonema, etc.

Fonología:

- Reproducción de fonemas a través de onomatopeyas.
- Imitación del fonema delante del espejo.
- Articulación correcta del fonema, dentro de una conversación.

Semántica (en lengua oral y con LSE)

- Clasificación de imágenes o palabras que pertenecen a una misma familia.
- Recitar poesías, trabalenguas.
- Escoger, entre varias imágenes, aquéllas que pertenecen a un mismo campo semántico, o eliminar las que no corresponden a un mismo campo semántico.

Morfosintaxis (en lengua oral y con LSE):

- Ejercicios con el género y el número.
- Completar frases donde se omita la palabra final, ya sea sujeto o verbo.
- Ordenar una secuencia de viñetas.

Lectura:

- Leer vocales y consonantes, en la pizarra o en textos impresos en papel.
- Identificación de palabras que empiecen por determinada vocal.
- Leer títulos de cuentos, canciones...
- Contestar a preguntas, e identificar la idea principal y secundaria de un texto leído previamente.

Escritura:

- Escribir las vocales y consonantes.
- Fabricarlas con diversos ejercicios manuales: recortándolas, moldeándolas, picándolas...
- Escritura de sílabas inversas con plastilina o en la pizarra.
- Completar palabras o frases con los signos de puntuación.

CONCLUSIÓN

En este estudio de caso hemos estudiado a un niño con hipoacusia neurosensorial. Ha sido muy interesante reunir toda la información necesaria con respecto a la parte teórica, porque hemos aprendido muchas cosas que desconocíamos, como que existen tres tipos de hipoacusia neurosensorial. Nos ha entusiasmado, especialmente, ver los pasos que ha seguido el sujeto a lo largo de su vida, lo duro que ha debido ser para él y en todo lo que se ha tenido que esforzar para que, ahora, tenga tan buena calidad de vida. Pero es importante destacar que él debe estar en continuo aprendizaje y que siempre tendrá que tener a alguien que lo apoye educativamente.

Otra conclusión a la que hemos llegado es que, con este tipo de educación, un profesional tiene que tener mucha paciencia y ganas de superación; que es un trabajo de mucha gente (no sólo del niño y del especialista) sino de su familia y allegados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Santos Santos, S. (2004). Hipoacusia neurosensorial infantil: Estudio retrospectivo de factores de riesgo y etiología.

Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/med/ucm-t27962.pdf>

Gil-Carcedo LM, Gil-Carcedo E. (1995). Acústica y audiolología básicas. En: Gil-Carcedo LM. Otolología. Barcelona. Laboratorios Menarini.

Arellano Rodríguez, B. (2000). Caracterización genética de sorderas neurosensoriales. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Wilson J. (1985). Deafness in developing countries. Arch Otolaryngol. 11:2-9.

EL SÍNDROME DE DANDY WALKER Y SU INTERVENCIÓN EN LA INFANCIA

Dandy-Walker syndrome and treatment in children

Isabel M. ^a García Caballero (isamgarcia@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.7-Garcia.pdf>

RESUMEN

El Síndrome de Dandy Walker es una anomalía congénita del cerebelo y del IV ventrículo, que aparece normalmente en la infancia y recibe múltiples nominaciones. Su característica más común es la hidrocefalia y en la mayoría de los casos, las causas se desconocen. El artículo se centra en gran parte en el análisis de un caso práctico de un niño de cinco años, con dificultades en la movilidad debido al retraso psicomotor y sin habla, cuyo tratamiento está basado en el control de los movimientos, en la estimulación del balbuceo y en el aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación.

Palabras clave: Síndrome de Dandy Walker*, Infancia, lengua, necesidades educacionales y técnicas de comunicación.

ABSTRACT

Dandy-Walker Syndrome is a congenital anomaly of the cerebellum and the fourth ventricle, which usually appears in childhood and has many names. Its most common characteristic is hydrocephalus and in most cases, the causes are unknown. This article is mainly focused on the analysis of a practical case of a five-year-old child, with mobility difficulties due to psychomotor retardation and without speech, whose treatment is based on the control of movements, on the stimulation of babbling and on the acquisition of an alternative communication system.

Key words: Dandy-Walker Syndrome*, childhood, language, educational needs and communication techniques.

*No está incluido en Thesaurus de la UNESCO, pero consideramos que es un concepto importante, ya que sobre él se centra el artículo, y por lo tanto debe ser incluido.

INTRODUCCIÓN

El Síndrome de Dandy Walker (SDW) es una anomalía congénita del cerebelo y del cuarto ventrículo. Recibe otras nominaciones, como malformación de Dandy Walker, quiste, deformidad, malformación de Luschka y Magendie, etc. muchos de estos nombres han sido dados tras descubrimientos patológicos. Para Goyenechea Gutiérrez y Tablada, “lo más apropiado es denominar la patología como Síndrome de Dandy Walker, pues se trata de un conjunto de síntomas y signos secundarios a una disembrionogénesis del cerebro medio y por tanto las alteraciones anatómicas que aparecen depende de la severidad del trastorno malformativo” (Goyenechea Gutiérrez y Hodelín Tablada).

La etiología es muy heterogénea. Es más frecuente en el sexo femenino, con una relación de 3:1 y su incidencia se estima entre 1 cada 25.000 y 1 cada 30.000, engloba el 10% de todos los casos de hidrocefalia (Rodríguez y Cabal, 2010).

La característica más relevante es la **hidrocefalia**, dilatación anormal de los ventrículos del encéfalo por acumulación de líquido cefalorraquídeo, en este caso provocada por la expansión quística del cuarto ventrículo. Otros autores (Greenberg, Incesu, Khosla y Klein) manifiestan que para que se produzca el SDW son necesarias tres características: tener el IV ventrículo quístico, una fosa posterior agrandada y la presencia de una aplasia o hipoplasia cerebelosa. Se ha llegado a considerar característica importante la presencia de atresia de los agujeros de Luschka y Magendie, pero lo cierto es que puede no estar presente.

En la mayoría de los casos, las causas se desconocen, pero puede descubrirse antes del nacimiento, por medio de ultrasonidos; o en el primer año de vida debido a la hidrocefalia.

Puede haber presencia de una protuberancia en la parte de atrás de la cabeza; o un “collar de pelo” encima de ésta y la piel puede ser rojiza por esta zona. También pueden aparecer problemas congénitos del corazón, malformaciones en la cara, los dedos, etc. y otras anomalías en el sistema nervioso central. Son frecuentes modelos anormales de respiración, retraso en el sistema motor, hipotonía, etc. sin olvidarse de los problemas de aprendizaje. Algunas personas pueden sufrir este síndrome toda su vida y no manifestarse, al igual que algunos niños pueden tenerlo asociado a otros síndromes dando lugar a complicaciones muy severas.

A continuación se muestran tres apartados aclaradores de algunas anomalías y síndromes que pueden ir asociados a esta malformación (Osorio, Rodríguez, Pizarro, Koller, Paredes y Zúñiga).

1. Anomalías congénitas asociadas al SNC relacionadas con el SDW (70%):

- Disgenesia cuerpo calloso (20-25%)
- Holoprosencefalia (25%)
- Displasia del giro cingulado (25%)
- Microcefalia
- Espina bífida
- Meningocele lumbosacro

2. Anomalías congénitas no asociadas al SNC relacionadas con el SDW (20-33%):

- Malformaciones orofaciales y palatinas (6%)
- Anomalías cardíacas
- Riñones poliquísticos

- Disgenesia retinal
- Síndrome de Meckel-Gruber

3. Síndromes asociados al SDW:

- Síndrome de Aase-Smith
- Síndrome de Aicardi
- Síndrome Cerebro-oculomuscular
- Síndrome de Coffin-Siris
- Síndrome de Cornelia de Lange

HISTORIA

Según Pascual-Castroviejo, en 1887, Sulton fue el primero en describir un quiste de fosa posterior con hipoplasia del cerebelo; en 1914, Dandy y Blackfan 1914 describen lo que constituiría la tríada típica de la afección, posteriormente en 1942, Taggart y Walker, publicaron algunos casos y lo relacionan con la presencia de atresia de los agujeros de Luschka y Magendie; pero no fue hasta 1954 en que Benda propone denominar al cuadro SDW, comprobando que la entidad se debe a un desarrollo embriológico anormal del cerebro medio.

Aparecen después dos publicaciones de D'Agostino, en 1963 y Hart y colaboradores en 1972, donde se definen las características básicas. Hasta 1984 sólo se habían reportado 300 enfermos, de ellos 16 con una posible predisposición genética (Youmans JR.). Ese año Hirsch y colaboradores (Hirsch, Pierre-Kahin, Reinier, 1984) publicaron una revisión de 40 pacientes donde demostraron, las variaciones anatómicas existentes, destacándose las múltiples malformaciones de otros órganos y sistemas. Con las modernas técnicas imagenológicas, hoy son variadas las series que presentan amplias casuísticas, contribuyendo a un mejor estudio y seguimiento de los enfermos.

CUADRO CLÍNICO

Las manifestaciones clínicas dependen de: la severidad, las malformaciones asociadas, la edad y el momento del diagnóstico. Lo mejor sería que se llevara a cabo un diagnóstico prenatal mediante estudios ultrasonográficos a todas las madres en riesgo. La mayoría de los enfermos presentan síntomas durante la lactancia.

Una característica clínica importante es la presencia de una fosa posterior grande. La presencia de malformaciones en el tallo cerebral puede ocasionar dificultades de succión, deglución, respiración y cardiorrespiratorias. También es frecuente la hipertensión endocranea con ataxia, espasticidad y dificultad en la motricidad fina. Suelen presentar también retraso mental.

“Es importante mencionar que se han detectado personas asintomáticas en la edad adulta que se han diagnosticado de manera incidental por motivos ajenos al síndrome de Dandy Walker” (Goyenechea y Hodelín Tablada).

PRONÓSTICO

El pronóstico varía según las anomalías asociadas. Si las malformaciones son múltiples y las anomalías muy severas pueden afectar gravemente a órganos y sistemas y ocasionar la muerte. Que se da aproximadamente en el 50% de los casos y si se asocia con anomalías severas asciende al 83% (Incesu y Khosla). Por el contrario, el diagnóstico es favorable cuando se trata adecuadamente la hidrocefalia en los primeros años de vida con cirugía.

ANÁLISIS DE UN CASO

Trabajamos con el caso de un niño de 5 años, N.J, nacido en el 2006. A los siete meses de embarazo ya se presentaban problemas y en los primeros días de vida se diagnosticó el síndrome. Permaneció unas semanas en la UCI como consecuencia de la asfixia que sufrió durante la cesárea. Su situación familiar es favorable.

N.J, además de presentar el SDW e hidrocefalia, tiene un 54% de retraso madurativo, retraso del lenguaje, hipotonía muscular, dificultades motoras y no controla esfínteres.

Suele obsesionarse por un juguete y la conducta que presenta cuando algo no le gusta es la de dar manotazos. Tiene intención comunicativa, expresada a través de gestos, expresiones faciales, señalamientos, etc.

OBJETIVOS

Los objetivos que hemos trabajado con N.J se dividen en dos grupos:

Psicomotrices

- Adquirir la coordinación y el control dinámico de su cuerpo.
- Potenciar la motricidad gruesa.
- Proporcionar actividades de juego y movimiento.
- Favorecer la comunicación corporal.

Lenguaje

- Realizar actividades previas al lenguaje oral.
- Estimular el balbuceo.
- Imitar sonidos que percibe.
- Comprender mensajes sencillos.
- Aumentar los tiempos de atención sostenida.

Estas son metas planteadas para todo el ciclo, por lo que no todos están cubiertos por las actividades propuestas.

METODOLOGÍA

Psicomotricidad

Las sesiones están estructuradas, teniendo cada una de las cuales asignada unas actividades y objetivos. Las fases que se siguieron en las sesiones son: calentamiento, desarrollo o actividades programadas y relajación. Se parte siempre de lo que el niño sabe, para motivar al alumno a participar y realizar más movimientos.

Lenguaje

Sólo se impartía una sesión, de 45 minutos, a la semana. Las sesiones se dedicaban a la estimulación de los músculos fonoarticulatorios mediante terapia miofuncional, estimulación del balbuceo y aprendizaje de signos que sirvan como medio alternativo de comunicación.

APLICACIÓN DE LAS INTERVENCIONES

Psicomotricidad

Actividad 1: Con el niño boca abajo, llamamos su atención con objetos vistosos e ir levantando el objeto para que el niño levante la cabeza.

El objetivo es que el niño controle su cabeza. La duración es de unos tres minutos, descansando si es necesario.

Actividad 2: Ponemos al niño sentado en una alfombra y le sujetamos con nuestras manos por la espalda, se le hará caer levemente hacia delante para que vuelva a la posición anterior.

El objetivo es que el niño se mantenga sentado. La duración es de unos tres minutos aproximadamente.

Actividad 3: Colocamos al niño en posición de gateo, manteniéndolo con nuestras manos y eliminando cada vez más nuestra ayuda. Inicialmente es suficiente que se apoye sobre los antebrazos para pasar a apoyarse sobre las manos.

El objetivo es que el niño comience a gatear, la duración es de unos cinco minutos.

Actividad 4: Con el niño en posición de gateo colocamos objetos atractivos a su alrededor para hacer que se mueva.

Al igual que el ejercicio anterior, el objetivo es gatear, la duración es de unos cinco minutos.

Actividad 5: Ponemos al niño al principio de unas escaleras con poca pendiente y estimulamos al niño para que la suba gateando.

El objetivo es que el niño gatee y sea capaz de subir escaleras él solo o con nuestra ayuda. La duración es de unos tres minutos.

Actividad 6: Cogemos al niño de ambas manos y lo ponemos de pié. Intentamos que de varios pasos con nuestra ayuda.

El objetivo es estimular que el niño de pasos. La duración es de unos cinco minutos, pudiendo ampliar o acortar la actividad dependiendo del estado del niño.

Actividad 7: Puesto el profesor a un metro de distancia del niño, le anima con sus expresiones a que llegue hasta él sin ninguna ayuda.

El objetivo es, como el anterior, estimular que el niño de pasos. La duración podrá variar pero oscilará entre tres y seis minutos.

LENGUAJE

Durante los primeros 10 minutos se realiza **Terapia miofuncional**. Un masaje (pequeños círculos) en la cara, estimulando y relajando así los músculos fonoarticulatorios necesarios para la fonación, incidiendo sobre todo en la zona de las mejillas, cuya movilidad necesitamos para la producción del habla; e incidiendo también en los labios, para que estos consigan un tono superior.

Acompañamos los masajes con una canción infantil lenta y suave, para que sea más fácil relajar al niño, ya que suele estar muy nervioso y activo.

A continuación se procede a la **emisión de las vocales y balbuceos**. Le enseñamos al niño fichas con las vocales, con colores llamativos para captar su atención. Emitimos los sonidos de las vocales hasta que el niño los imite. Esta actividad puede llevarnos unos 10 minutos. Si el niño se pone nervioso volvemos a masajear las mejillas mientras le cantamos una canción.

El resto del tiempo de las sesiones se dedica al **aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación**, que en este caso, son los signos de la Lengua de Signos Española. Realizamos el signo mientras lo pronunciamos varias veces, hasta que el niño lo imite. Es bueno que se asocien los signos con los objetos reales. Los signos trabajados son: música, agua, oso, yogur, pelota, papá y mamá.

RECURSOS

Los recursos utilizados para el programa de intervención han sido los disponibles en el centro. No se ha necesitado materiales ajenos al centro.

Personales

- Maestro de apoyo, para los ejercicios de psicomotricidad.
- Maestro de Audición y Lenguaje.

Materiales

- Objetos llamativos y con colores vivos que pudieran llamar la atención del niño, como pelotas, llaves, sonajeros, etc.
- Una alfombra o colchoneta sobre la cual poder tumbar al niño.
- Unas escaleras con poca pendiente.

CONCLUSIONES

Como profesionales de la educación debemos conocer algunos de los *síndromes raros*, ya que éstos tienen repercusiones sobre el aprendizaje de los niños y niñas, ámbito sobre el que tenemos que trabajar. Existe un reducido número de materiales sobre estos síndromes, por lo que la búsqueda ha sido compleja y laboriosa. En el artículo se da a conocer el Síndrome Dandy Walker de una forma sencilla y cercana, que creemos que puede ser de utilidad para trabajos posteriores.

Pero más importante aún es la intervención, porque de nuestro trabajo va a depender el desarrollo de sus capacidades, la evolución del aprendizaje, el aumento de la autonomía del niño/a, etc. Para la aplicación de un correcto programa de intervención debemos tener conocimientos sobre el síndrome, las causas, el ámbito..., pero lo más importante es conocer las características, las consecuencias del síndrome, es decir, las repercusiones que tiene el síndrome en el aprendizaje del niño o niña y sobre eso, elaborar un programa de intervención que sea específico del niño/a con el/la que tenemos que tratar, ya que dentro de un mismo síndrome podemos encontrar diversidad de casos diferentes.

Las semanas de intervención con N.J han sido muy gratificantes. Ha sido un trabajo duro, ya que el comportamiento del niño no siempre era favorable y hemos tenido que interrumpir continuamente las sesiones. Los avances han sido perceptibles, aunque esperamos que al finalizar el ciclo N.J haya alcanzado todos los objetivos. En cuanto al tratamiento debemos decir que aunque las sesiones de psicomotricidad y de lenguaje son muy importantes, también lo es centrar la atención en la integración del niño. No podemos pretender que realice las actividades igual que sus compañeros y compañeras debido a sus limitaciones, pero si hemos conseguido en la mayoría de las ocasiones que comparta momentos con los demás, como realizar actividades por parejas o llevar a cabo las sesiones de psicomotricidad con varios niños/as. N.J es un niño feliz, que se esfuerza mucho para conseguir los objetivos propuestos y que siempre nos ha respondido positivamente ante los refuerzos dados, de él hemos

aprendido que con esfuerzo e ilusión podemos dar pequeños pasos que nos lleven a grandes logros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostino, A.N., Kernohan, J.W. y Brown J.R. (1963). *The Dandy Walker síndrome. Journal of Neuropathology and experimental neurology*, 22, 450-470.
- Goyenechea Gutiérrez, F. y Hodelín Tablada, R. *Síndrome de Dandy Walker*. Recuperado el 9 de mayo del 2012 de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/neuroc/dandy_walker.pdf
- Hart, M.N., Malamud, N., Ellis, W.G. (1972). *The Dandy Walker síndrome. A clinic pathological study bases on 28 cases. Neurology*, 22, 771-780.
- Nazar, N. (1983). *Malformación de Dandy Walker*. Recuperado el 2 de mayo del 2012 de <http://65.182.2.242/RMH/pdf/1982/pdf/Vol50-3-1982-9.pdf>
- López, H.J.F., García, R.R., Sánchez, V.G. y Pérez, Z.M.A. *Hidrocefalia congénita asociada al Síndrome de Dandy Walker. Revisión e informe de un caso. Revista Mexicana de pediatría*. Recuperado el 2 de mayo del 2012 de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumenMain.cgi?IDARTICULO=2722>
- Osorio, A., Rodríguez, J.G., Pizarro, O., Koller, O., Paredes, A. y Zúñiga, L. *Complejo de Dandy Walker, experiencia en el Centro de Referencia Perinatal Oriente*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de <http://ultrasonografia.cl/us94/04OSORIODW.PDF>
- Pascual-Castroviejo, I., Velez, A., Pascual-Pascual, S.I., Roche, M.C. y Villarejo, F. (2002). *Dandy-Walker malformation: analysis of 38 cases. Child's Nervous System*, 7, 88-97.
- Pascual-Castroviejo, I. (1983). *Neurología Infantil*. Tomo II. Barcelona: Editorial Científico Médica, 1042-1047.
- Rodríguez, J. y Cabal, A. (2009). *Síndrome de Dandy Walker*. *Revista de Atención Primaria*. Recuperado el 11 de mayo del 2012 de <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/27/27v42n01a13146044pdf001.pdf>

TRABAJANDO DE FORMA COOPERATIVA EN LA ESCUELA: ABRIENDO LA PUERTA A LAS FAMILIAS

WORKING IN A COOPERATIVE WAY AT SCHOOL: OPENING THE DOOR TO FAMILIES

Marina García Carmona (marinagc@ugr.es). Becaria FPU. Programa de Doctorado Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.8-Garcia.pdf>

Resumen

Este estudio pretende mostrar la importancia del trabajo cooperativo en la escuela, en especial del relacionado con la participación de los padres y la familia de los alumnos con el profesorado y el centro educativo. Por otro lado, se propondrán variadas acciones y actividades educativas prácticas que se pueden llevar a cabo en el mismo para conseguir la relación cooperativa familia-escuela y alcanzar así el clima óptimo para el desarrollo integral del alumno y una educación de calidad que serán los principales objetivos perseguidos. Todo ello se hará en el marco del respeto y la integración de todos los sujetos implicados.

Palabras clave: Relación padres-escuela, familia, participación de los padres, enseñanza en equipo, cooperación educacional.

Abstract

This paper seeks to show the importance of cooperative work at school, especially in relation to parent and family participation with teachers and schools. We will also propose a variety of actions and practical educational activities that can be used at school in order to achieve a cooperative family-school relationship and to create an optimum environment for the development of the student and a quality education that will be the main goals pursued. The study will be carried out in a respectful and integrative manner for all subjects involved.

Keywords: Parent-school relationship, family, parent participation, team teaching, educational cooperation.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad cambiante en la que vivimos, se hace imprescindible la innovación y actualización de las instituciones educativas. El trabajo en equipo, que lucha por metas y finalidades comunes, es cada vez más frecuente en nuestras vidas y los alumnos deben aprender a cómo trabajar con sus compañeros para conseguir objetivos afines en el centro escolar y en su vida diaria.

La cooperación es un elemento básico para los centros educativos y, en este sentido, lo que en ellos solemos encontrar son prácticas e iniciativas en las que alumnado y profesorado cooperan: los primeros para aprender y los segundos para enseñar; al mismo tiempo, ambos colectivos, alumnos y profesores, cooperan unos con otros, y no sólo en el aula, sino también en otras instancias complementarias con el objetivo de ofrecer una enseñanza de calidad para todos (Durán y Miquel, 2003).

En todas las acciones educativas llevadas a cabo en la escuela se debe poner de manifiesto cómo es posible aprender a cooperar en el aula y cómo una organización cooperativa de la clase recupera en la cotidianidad de la vida diaria valores de convivencia democrática, tan en desuso en la actualidad. Proponer la cooperación como práctica educativa, en una situación de predominante individualismo como es el momento actual, es necesario para recuperar el valor formativo que la sociedad y la escuela en algunos momentos pasan desapercibido.

Todas estas palabras se llenan de sentido al hablar de las relaciones del colegio con los padres o familias de los alumnos. La coherencia de la educación llevada a cabo en las distintas aulas con la practicada en cada uno de los hogares de los alumnos, se consigue mediante una comunicación cooperativa entre ellos. Veremos, a continuación la importancia de dicha cooperación y las ventajas más destacadas encontradas en su práctica.

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EQUIPO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Se realiza un trabajo cooperativo cuando los objetivos de los participantes se hallan vinculados de tal modo que uno sólo puede de tal modo que uno sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los suyos (Rué, 1989). Unos años después, el mismo autor en trabajos posteriores matiza lo dicho sobre esta temática: *El término aprendizaje cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas* (Rué, 1998:20).

Como podemos ver, el trabajo cooperativo debe ser llevado a cabo en el aula para que ésta sirva como vehículo transmisor de los valores que tiene como inherentes. La ayuda al compañero, la lucha por fines comunes, la empatía, la confianza y el compromiso por compartir, hacen que sirvan de ejemplo al alumno a la hora de enfrentarse a metas complejas.

También, fuera del ámbito educativo, la sociedad se manifiesta generalmente a favor de esta actividad que viene avalada por la idea de que la unión hace la fuerza mientras que el aislamiento provoca debilidad y sitúa al docente en condiciones de desventaja para enfrentarse a los retos que plantea la enseñanza (López Hernández, 2007:49).

El conjunto del alumnado, una vez haya pasado por la etapa escolar y durante la misma, deberá enfrentarse a la sociedad. Para ello necesitará diferentes herramientas

sociales o de relación que irán encaminadas, en numerosos casos y para conseguir mayores metas, al trabajo en equipo.

Por otro lado, una educación cooperativa debe fijar reglas, organizar espacios e instrumentos, marcar objetivos, evaluar resultados, reflejarse en las estrategias, comparar las elecciones, y todo de manera colectiva (Campiglio y Rizzi, 1997). Para conseguirlo hace falta una adaptación progresiva de cada uno por separado a la acción común. Por consiguiente, es deber de la escuela llevar a cabo con sabiduría y profesionalidad la transformación de las múltiples experiencias en elaboraciones culturales formalizadas y concretamente en la capacidad de vivir al lado de personas diferentes.

Castelló (1998:59) nos habla de las situaciones cooperativas como aquellas en las que *los recursos individuales se aúnan para conseguir objetivos comunes, a la vez que las presiones del grupo sobre sus componentes se orientan hacia la mejora de su rendimiento en beneficio del propio grupo*, en contraposición con las situaciones competitivas en las que *las presiones del grupo o las rivalidades entre subgrupos actúan como elemento motivador*.

Este mismo autor, siguiendo a Gage y Berliner (1988), nos habla de algunas características que se suelen producir en las situaciones cooperativas (Castelló. 1998:59-60):

- Puesto que el resultado del proceso no se atribuye a individuos concretos, sino al grupo, el éxito o el fracaso también se reparte entre los componentes, aumentando las oportunidades de éxito y dando opciones para corregir las respuestas menos acertadas de los sujetos.
- Al aprovechar los recursos individuales, las aportaciones deben estar coordinadas, lo cual representa una dificultad adicional, pero cuando se afrontan tareas complejas, el trabajo en equipo aporta facilidades que son muy difíciles de encontrar de manera individual.
- Por otra parte, puesto que dentro de un grupo cooperativo se distribuyen las tareas a los alumnos, todos pueden aportar al grupo aquello que mejor hacen.

Como podemos observar, todas estas premisas son perfectamente extrapolables al aula. Los alumnos deberán trabajar por conseguir las mismas metas y este camino estará condicionado por las relaciones que en el grupo se establezcan. Vemos cómo la capacidad de ponerse en el lugar del otro resulta imprescindible.

Finalmente, añadir que el último fin de la cooperación educativa será en todo momento la formación global de una personalidad gracias a la cual todo individuo cooperante pueda desarrollar, mediante una productiva pertenencia al grupo, la capacidad de moverse y actuar dentro y fuera del mismo, con plena autonomía.

2. LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COOPERATIVO ENTRE FAMILIAS Y PROFESORADO

Cada día más se habla del binomio familia-escuela como entidad formadora de los futuros ciudadanos y es por la mayoría sabido que, sin una buena relación que llene de cohesión las acciones educativas, no es posible el desarrollo integral de la persona (García Carmona y Sola Martínez, 2010:1).

En esta relación, basada primordialmente en la cooperación de las dos partes que forman el mencionado binomio, el profesorado juega un papel importantísimo ya que

debe fomentar e inculcar esta cultura participativa a los padres y familiares de sus alumnos.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que cuando existen finalidades comunes se crea un proceso de reciprocidad positiva que constituye otro requisito para la colaboración y que este tipo de relaciones se producen cuando los diferentes proyectos de los miembros del equipo se favorecen mutuamente (López Hernández, 2007:23).

Este tipo de finalidades se hacen palpables cuando a la educación de los alumnos o hijos se refieren. Tanto el profesorado como los padres y familias de los alumnos juegan un papel importantísimo en su educación. El entramado de relaciones deberá consistir en una reciprocidad positiva en la que se favorezcan entre sí y en la que velen por el desarrollo íntegro como persona del estudiante.

En este mismo sentido, la colaboración entre familia y profesorado, especialmente dentro del centro escolar, es una necesidad cada vez más patente y así lo entienden todos los sectores implicados en la enseñanza: los padres, los equipos directivos, el profesorado en general y, de forma especial, la administración educativa (López Hernández, 2007:49).

En esta colaboración, la capacidad de empatía cobra vital relevancia a la hora de relacionarse. Un clima de confianza y respeto es fundamental para que la comunicación transcurra con éxito y se consigan las metas propuestas en aras a una educación de calidad y coherente.

Además, debemos destacar el rol que juega la educación inclusiva en estas relaciones. La creación del sentido de comunidad es un elemento esencial de la enseñanza inclusiva, y ese sentido se crea y se mantiene haciendo de la cooperación una suerte de actitud y de práctica “transversal” que se haga extensible también a las relaciones cruzadas entre profesores y alumnos o entre familias y profesores (Durán y Miquel, 2003). La educación inclusiva lucha por la integración de todas las personas independientemente de sus características personales o culturales. Debemos fomentar este espíritu y que, al igual que la inclusión se transforma en un elemento multidisciplinar, conseguir que la cooperación así lo haga también.

Resulta interesante resaltar en este momento el trabajo de Comellas (2009:54) donde la autora aporta una serie de temas de comunicación muy interesantes entre familia y escuela que pueden ayudar a guiar la relación entre ambos. Estos aspectos pueden ser tratados en reuniones en las que ambas partes estén representadas para llegar a acuerdos relacionados con las vidas de los alumnos en el centro escolar. Éstos pueden ser, entre otros:

- Ideario educativo de la escuela.
- Criterios educativos de la escuela y su puesta en práctica.
- Aspectos relacionados con la maduración de los niños.
- Aspectos relacionados con la cultura y la sociedad en la que nos encontramos.
- La educación en general.
- ...

Veamos, a continuación algunos ejemplos de participación cooperativa de los padres y familias en la escuela.

3. ACTIVIDADES QUE FOMENTAN LA COOPERACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS AULAS

Una vez que hemos visto algunas de las numerosas ventajas y finalidades de este trabajo cooperativo entre el profesorado y las familias para la mejora de la calidad educativa de los alumnos, presentaremos algunas acciones y actividades que facilitan dicha práctica y finalmente presentaremos una experiencia llevada en un centro escolar de la ciudad de Granada en la etapa de Educación Infantil. Éstas, entre otras, pueden ser:

- a) Aprender sobre las familias de diferentes culturas mediante grupos de trabajo: podemos elaborar proyectos conjuntos en las clases en los que colaboren los padres y los alumnos (con la supervisión del profesor en todas las etapas) y que cada grupo se encargue de presentar una cultura diferente al resto de compañeros.
- b) Uso de la agenda escolar: los padres y profesores pueden trabajar de forma conjunta manteniéndose comunicados, bien diariamente o bien semanalmente, mediante esta herramienta donde podrán ir comentándose las dificultades, logros o simplemente desarrollo del alumno.
- c) Promover un sentido de comunidad entre las familias: a la vez que se mantiene relación con las diferentes familias de los alumnos, el profesorado debe fomentar también que se establezcan unas relaciones positivas entre los padres para que todos colaboren en la educación del alumnado y persigan las mismas metas.
- d) Ayudar a que las familias con menores ingresos económicos se sientan miembros importantes de la comunidad educativa y ayuda a las mismas por parte de los padres y maestros, en la medida de las posibilidades de cada uno. Se deberá promover entre todas un clima de ayuda e integración de aquellos que más lo necesitan.
- e) Proyecto de publicación de historias de los niños: los padres elaborarán un libro con las historias o redacciones que escriben los alumnos de la clase durante el período lectivo con la ayuda del profesor. Entre todos (padres, alumnos y profesores) se publicará un libro al final del curso escolar realizado por todos los padres y niños de la clase.

Para finalizar este apartado, presentaremos una actividad llevada a cabo en un colegio de Granada en el segundo ciclo de Educación Infantil. La experiencia es la titulada “el periódico-mural en la escuela infantil”. En esta actividad los padres de los alumnos contaron y representaron diversos cuentos y después los estudiantes de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil dibujaron los personajes más significativos y elaboraron conjuntamente su periódico-mural. A través de las siguientes fotografías se puede observar cómo los niños han pegado en el mural los dibujos realizados por ellos mismos y en grupo:





Como se puede observar, mediante estos murales el niño se siente como verdadero protagonista de su aprendizaje y disfruta con su creación y, lo más importante, con las de los demás. Después de la elaboración conjunta del “periódico-mural”, los niños contaron la experiencia que habían recreado en sus dibujos con mayor facilidad.

Es una práctica muy recomendable tanto en la escuela infantil como en la primaria, además de por lo anteriormente dicho, porque desarrolla la creatividad, ya que en sus dibujos representan toda su imaginación sobre, por ejemplo, el cuento que ha escuchado, es decir, es este caso el alumno convierte las palabras que llegan a sus oídos en dibujos hechos por sus manos y procesados por su mente teniendo en cuenta siempre su personalidad.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

Resulta obvio que la sociedad actual demanda que se trabaje de manera cooperativa para conseguir las metas propuestas. En los centros educativos el trabajo cooperativo no sólo de los alumnos sino también de los padres, familiares y profesores es muy

enriquecedor y gratificante. En este sentido, resulta imprescindible la colaboración de los padres y familiares de los alumnos en la escuela.

Como hemos podido ver en este trabajo, son numerosas las acciones que pueden llevarse a cabo para conseguir que el individualismo quede en un segundo plano dando paso al trabajo colaborativo y en equipo para el fomento de los logros en cooperación con los demás. El sentido de comunidad que aflora al trabajar cooperativamente ofrece una riqueza especial al proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo se evitarán las incongruencias de la educación ya que el alumno obtendrá respuestas educativas semejantes tanto en casa como en el centro escolar.

Por otro lado, recordar que es muy importante que los futuros ciudadanos aprendan a trabajar en equipo desde la edad escolar para que de esta manera puedan aplicar las habilidades que se desarrollan a su vida en la sociedad. Por este motivo la relación cooperativa entre profesorado y familias resulta imprescindible ya que los alumnos la tomarán como referente y modelo a seguir por ellos mismos.

Para finalizar, animar a que este clima cooperativo tome especial relevancia en el ámbito escolar y que el papel de ponerse en el lugar del otro o empatía sea una cualidad a trabajar en las aulas y en los diferentes hogares de los alumnos. Trabajando de manera conjunta se facilitará el camino al éxito educativo de todos los implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNO CIARI (1981). Nuevas técnicas didácticas. Barcelona: reforma de la escuela.
- COMELLAS, M. J. (2009). Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día. Valencia: Nau Llibres.
- COMELLAS, M. J. (2009). Familia y escuela: compartir la educación. Barcelona: Graó.
- CAMPIGLIO, A. y RIZZI, R. (Dir.) (1997). Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- GARCÍA CARMONA, M. y SOLA MARTÍNEZ, T. (2010). En MANZANARES MOYA, A. (2010) (Ed.). Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007). 14 Ideas Clave. El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.
- RUÉ, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. En *Cuadernos de Pedagogía*, 170, mayo, pp. 18-21.
- RUÉ, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En MIR, C. (Coord.); CASTELEIRO, J. M., CASTELLÓ, T., CIRERA, I., GARCÍA, M. T., JORBA, A., LECIÑENA, M., MOLINA, L., PARDO, A. M., RUÉ, J. TORREDEMÉR, M. y VILA, I. (1998). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar en la democracia. Barcelona: Graó.

El uso de técnicas de animación sociocultural en la Universidad mejora las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes en la Universidad

The use of sociocultural animation techniques at the University improve interpersonal relationships between teachers and students.

López Serrano, C.J. (cajalo@correo.ugr.es)

Platero Ibañez, C. (plateroibanez@correo.ugr.es)

Aguilar Leyva, D. (aleyva@correo.ugr.es)

De la Rubia Rodríguez, M. (mardela10@correo.ugr.es)

Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.9-Lopez-Platero-Aguilar-Rubia.pdf>

Resumen

La relación existente entre el profesor y los alumnos puede depender de muchas circunstancias. De entre ellas, este estudio se centra en confirmar que el uso de técnicas de animación sociocultural en el aula hace que se vean mejoradas las relaciones interpersonales entre estos agentes educativos. El procedimiento metodológico seguido se centra en un enfoque interpretativo-descriptivo mediante el uso de unos cuestionarios como técnicas de recogida de datos. Los resultados encontrados confirman nuestra hipótesis inicial y a la vez nos abren las puertas hacia futuras líneas de investigación.

Palabras clave: animación sociocultural, relaciones interpersonales, innovación educativa, comunicación interpersonal, grupos.

Summary

Relationships between teachers and students can depend on many circumstances. Specifically, this study focuses on confirming that the use of sociocultural animation techniques in the classroom can improve interpersonal relationships between them. The methodological approach adopted was interpretive-descriptive using questionnaires as a data collection technique. The results confirm our initial hypothesis and also open the doors to future research.

Keywords: sociocultural animation, interpersonal relationships, educational innovation, interpersonal communication, groups.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la sociedad cambiante en la que nos encontramos inmersos, podemos apreciar que cada vez en mayor grado, se están cuestionando los métodos didácticos usados por los profesores en todos los niveles educativos. En este artículo, la atención se va a centrar en el nivel universitario.

En las investigaciones realizadas por Luis Batanaz (1996), ya se señaló que vienen apareciendo trabajos que se ocupan de aspectos relacionados con las situaciones didácticas en las instituciones educativas universitarias. De hecho, ya se cuenta con una enciclopedia de varios volúmenes sobre enseñanza superior (Clark y Neave, 1992). Dentro de estas situaciones didácticas, apreciamos que los métodos constructivistas nacidos desde los estudios de Jean Piaget tienen un papel importantísimo en nuestros días.

Con objeto de fomentar un aprendizaje constructivista en las aulas universitarias, proponemos que se usen las técnicas de animación sociocultural. Según la UNESCO (1982), la Animación Sociocultural es el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y, en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas. Se aprecia aquí que, efectivamente, le estamos dando cada vez un papel más importante al alumnado. Este tiene que interaccionar continuamente tanto con el profesor como con sus compañeros mostrándose más participativo e involucrado en el devenir de las clases de cara a construir su propio aprendizaje.

Es dentro de estas interacciones donde cobran una especial importancia las relaciones interpersonales. Ya desde el vientre materno, el ser humano es un ser social que necesita establecer relaciones interpersonales con los otros que le rodean. A través de ellas, el ser humano se va formando, va configurando su vida y por tanto su ser y su personalidad. Como bien dice la frase célebre de Wilhelm von Humboldt, “En el fondo son las relaciones con las personas lo que da sentido a la vida”. A lo largo de nuestra vida, vamos estableciendo numerosos tipos de relaciones interpersonales dependiendo del contexto en el que nos desarrollamos, de tal manera que estas relaciones constituyen un aspecto básico de nuestras vidas.

Por todo ello, consideramos que es necesario que exista una relación óptima entre los distintos agentes involucrados en la acción educativa. Concretamente, nos centramos en la relación profesor-alumno, Edistio Cámere (2009) nos dice que el profesor, por su parte, busca en el discípulo al individuo concreto y determinado. El esfuerzo radical del profesor se encamina a descubrir, bajo lo común y general, lo propio y particular de cada educando. Sin embargo, el alumno no busca esencialmente el hombre concreto que hay debajo del profesor. Su actitud, por el contrario, tiende a mantener con el docente un tipo de relación puramente profesional y externa. Estas interacciones son las que en el fondo nos interesa mejorar con objeto de que el aprendizaje de los estudiantes universitarios sea lo más significativo posible.

El objetivo principal de este estudio se focaliza en analizar si el uso de dinámicas de animación sociocultural en el aula consigue que la distancia percibida entre el profesorado y los alumnos se vea disminuida y se vea mejorado el clima del aula. Tal y como recoge Isabel Cuadrado (2008), un clima de aula caracterizado por un ambiente de confianza, seguridad y aceptación mutua provoca un aumento de la participación en clase, una mayor implicación del alumno en el desarrollo de las tareas escolares y, presumiblemente, actitudes positivas hacia la materia y el profesor. Esta predisposición del alumno hacia la participación en clase constituye un elemento clave en el aprendizaje de contenidos académicos (Borzzone y Rosemberg, 2004; Pekrun et

al., 2002; Rojas-Drummond, 2000) y a su vez refleja la calidad de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno (Castellà *et al.*, 2006; Cros, 2003; O'Connors y Michaels, 1993).

Al mismo tiempo, a través de este estudio quedará reflejado el grado de satisfacción que perciben tanto los alumnos como el profesorado hacia enfoques metodológicos basados en técnicas de animación sociocultural.

MÉTODO Y MATERIALES

La metodología adoptada en esta investigación sigue un enfoque interpretativo-descriptivo a través de los datos muestreados y analizados de los alumnos y profesores. Se analizará la percepción hacia las relaciones interpersonales que se producen entre ambos durante el desarrollo de la asignatura. Estas relaciones vendrán influenciadas en todo momento por el uso de técnicas de animación sociocultural en el aula para mejorar el clima de clase que quedarán enmarcadas dentro de la metodología usada por el profesorado.

Los datos se han analizado correlacionando y comparando los distintos bloques que aparecen en ambos cuestionarios. Este análisis estadístico se ha realizado con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que permite examinar los datos objetivamente.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se ha contado con la participación de cinco grupos de alumnos y sus correspondientes profesores. Estos grupos se corresponden con cinco asignaturas que se encuentran dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Granada. De esta manera, nuestro estudio se sustenta en una muestra representativa de 152 alumnos (n_1) y 5 profesores (n_2) (unos 30 alumnos de cada asignatura aproximadamente).

A la hora de su elección, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional mediante el que se seleccionó una muestra representativa de cinco grupos/clase en los que el personal docente utiliza o pone en práctica numerosas técnicas de animación sociocultural durante el desarrollo de sus asignaturas.

Los datos recopilados de los alumnos ($n_1 = 152$) son estadísticamente representativos, por lo que pueden ser tratados de forma cuantitativa y generalizables. Sin embargo, en el caso de los profesores, como se puede apreciar, el número de sujetos no llega a ser representativo ($n_2 = 5$). Así, deben ser cotejados con precaución a la hora de interpretar los resultados que se presentan a lo largo de esta investigación.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido dos cuestionarios escalares donde aparecen diferentes variables que inciden sobre las sensaciones individuales de cada sujeto hacia la asignatura, del modo de trabajo en el aula y de la animación sociocultural que se da en esta.

Para cada variable, los sujetos disponían de seis opciones de respuesta que quedan organizadas de la siguiente forma:

1	Completamente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Normal
4	De acuerdo
5	Completamente de acuerdo
6	No sé / No contesto

Un **primer cuestionario** fue creado para recoger la percepción que tienen los alumnos sobre la metodología utilizada en clase por el docente. Dentro de este, los diferentes ítems quedaron recogidos en tres bloques temáticos que fueron premeditados con objeto de recabar información específica:

- Dentro de un *primer bloque*, se plantean una serie de preguntas escuetas con objeto de identificar el grado de conocimiento hacia la asignatura por parte del alumnado. Sírvanos de ejemplo la siguiente: “El profesor informa de los objetivos, contenidos, bibliografía y materiales recomendados”.

- En el *segundo bloque*, se centra la atención en la satisfacción que siente el alumnado hacia la metodología que emplea el profesorado en el día a día. Con estas preguntas se intenta evaluar el grado en el que los alumnos consideran oportuno el uso de técnicas de animación sociocultural en el aula. Dentro de este bloque se encuentran preguntas del siguiente tipo: “El profesor lleva a cabo clases dinámicas” o “Considero sus clases innovadoras”.

- En un *tercer bloque*, se focalizan las preguntas respecto al objetivo principal de nuestra investigación: analizar las relaciones que se producen entre el profesorado y los alumnos. Para ello, se han planteado preguntas como las siguientes: “Evalúe su relación con el profesor” o “El profesor se muestra cercano a sus alumnos”.

El **segundo cuestionario**, recoge la percepción y satisfacción personal del profesor hacia ese grupo/clase y hacia la metodología que emplea. Al igual que se planteó en el cuestionario anterior, los diferentes ítems quedaron recogidos en dos bloques:

- Un *primer bloque* en el que se recogen datos acerca de la percepción y el grado de satisfacción del profesorado hacia las estrategias educativas que propone en sus clases. De este modo, encontramos preguntas como las siguientes: “Promueve actividades grupales” o “Fomenta la reflexión tras las dinámicas”.

- Un *segundo bloque* en el que se centra la atención en la percepción que tiene el profesor/a sobre su relación con los alumnos de un grupo/clase determinado. Estos

aspectos quedan recogidos en preguntas del siguiente tipo: “Evalúe su nivel de conformidad respecto al grupo/clase”.

Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo se engloba en las siguientes fases:

Fase 1. Tras haber delimitado como hipótesis de partida que “El uso de técnicas de animación sociocultural en el aula favorecen las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos”, se han realizado dos cuestionarios (alumnos y profesores) donde han quedado recogidos aquellos aspectos acerca de la animación sociocultural relevantes para la posterior investigación.

Como ya se señaló anteriormente, uno de los cuestionarios se dirigió a los alumnos de las asignaturas elegidas donde se evaluaron aspectos tales como su interés por la misma, las innovaciones que puede percibir en esta asignatura, la interacción con el profesor, etc. Por otro lado, el segundo cuestionario se enfocó a recoger la opinión de cada profesor sobre su punto de vista hacia la asignatura, su visión con respecto a sus alumnos o su intento de innovar en el aula, entre otros aspectos.

Fase 2. Una vez realizados dichos cuestionarios, se seleccionó la muestra bajo la que se iba a fundamentar esta investigación mediante un muestreo no probabilístico intencional. Delimitada la muestra, se llevó a cabo la pasación de los tests en las distintas asignaturas.

Fase 3. Tras la recogida de datos, se llevó a cabo un análisis de estos de tal forma que se extrajeron y generaron una serie de resultados que quedan reflejados en el apartado de “Resultados”.

Fase 4. Finalmente, una vez analizados los datos, se procedió a cotejar dichos resultados con la hipótesis de partida (ver Fase 1) para comprobar si se cumplía y se redactaron una serie de conclusiones.

RESULTADOS

La presentación de los resultados se dividirá en dos partes. Por un lado, se presenta el grado de satisfacción respecto a la asignatura que muestran tanto el profesorado como el alumnado. Por otro lado, se recoge el grado de relación interpersonal que se percibe entre ambas partes. En ambos casos, se usan las medias estadísticas recogidas y analizadas a través del programa SPSS.

A) Grado de satisfacción respecto a la asignatura

El grado de satisfacción percibido hacia la metodología usada en las diferentes asignaturas es bastante alto (*Tabla 1 y Gráfica 1*). Dentro de esta metodología, queda destacado el uso de técnicas de animación sociocultural en el devenir diario de las clases.

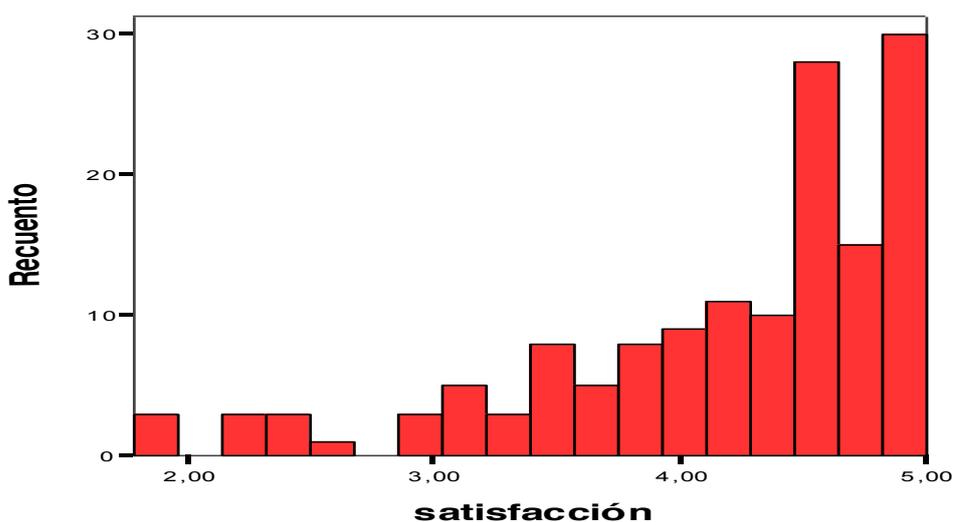
Respecto a la comparativa entre la percepción del alumnado y la del profesorado se puede apreciar que en las asignaturas 1, 4 y 5; el/la profesor/a se muestra más satisfecho respecto a la asignatura que el alumnado. Sin embargo, para las asignaturas 2 y 3 son los alumnos los que se muestran más satisfechos respecto a la asignatura que el profesorado.

Otro aspecto que cabría destacar es que se puede apreciar una cierta correlación entre el grado de satisfacción del alumnado y el del profesorado. Sirva de ejemplo la asignatura 3 en la que hay una diferencia de 0,84.

Tabla 1. Grado de satisfacción respecto a la asignatura

	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3	Asignatura 4	Asignatura 5
Media Alumnos	4,58	4,71	4,57	3,73	3,34
Media Profesor/a	4,73	4,36	3,73	4,45	4,00

Gráfica 1. Grado de satisfacción respecto a la asignatura por parte de los alumnos



B) Grado de relación profesor-alumno

Acerca de la relación existente entre el/la profesor/a y los/las alumnos/as, se aprecia en la *Tabla 2* que es satisfactoria y que, en un gran porcentaje de los casos estudiados (80%), estos valores se encuentran por encima del valor "4" que se correspondía con la respuesta "De acuerdo".

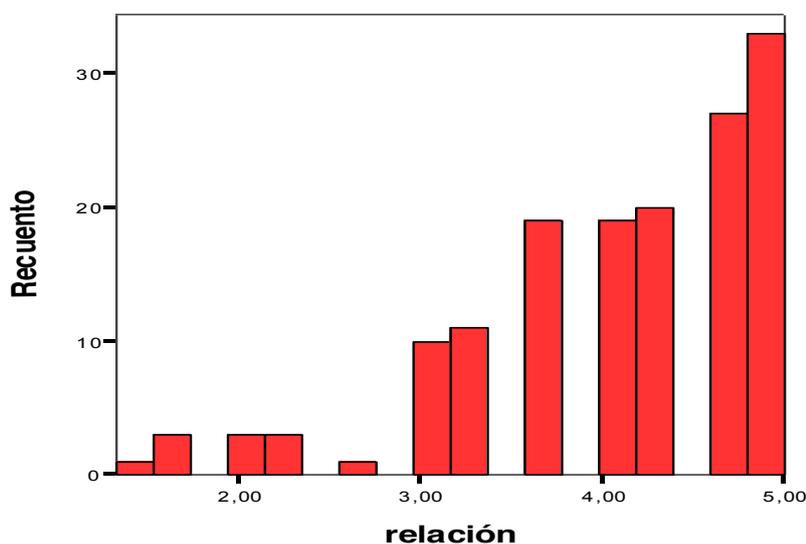
En referencia a la percepción del alumnado y la del profesorado sobre el grado de relación entre ambos, se observa claramente que, el personal docente, percibe su relación con el alumnado en un mayor grado que aquella apreciación que hacen los segundos.

No obstante, para los alumnos cabe señalar que, en un 60% de los casos, el sentimiento de relación interpersonal con el profesorado es bastante satisfactorio. Además, en la *Gráfica 2* se observa que los datos obtenidos tienden a agruparse en los rangos de satisfacción mayor.

Tabla 2. Grado de relación profesor-alumno

	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3	Asignatura 4	Asignatura 5
Media Alumnos	4,33	4,76	4,30	3,81	3,00
Media Profesor/a	4,75	5,00	4,75	4,25	3,75

Gráfica 2. Grado de relación profesor-alumno por parte de los alumnos



DISCUSIÓN

El principal resultado de esta investigación es que, efectivamente, tal y como se planteó en la primera parte, el uso de técnicas de animación sociocultural en el aula hace que se vean incrementadas las relaciones interpersonales entre los/las profesores/as y los/las alumnos/as.

En los resultados, queda resaltado cómo un clima de aula en el que se usan técnicas de animación sociocultural para crear un ambiente de confianza, seguridad y aceptación mutua, provoca una satisfacción general por parte del alumnado hacia la asignatura. Esto puede venir unido al mismo tiempo de un aumento de la participación en clase, una mayor implicación del alumno en el desarrollo de las tareas académicas y, previsiblemente, actitudes positivas hacia la materia y el profesor (Cuadrado, 2008). Como ya quedó recogido en la *Introducción*, esta predisposición del alumno hacia la participación en clase constituye un elemento clave en el aprendizaje de contenidos académicos (Borzzone y Rosemberg, 2004; Pekrun *et al.*, 2002; Rojas-Drummond, 2000) y a su vez refleja la calidad de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno (Castellà *et al.*, 2006; Cros, 2003; O'Connors y Michaels, 1993).

Respecto a la relación que se produce entre el profesorado y los alumnos bajo el uso de técnicas de animación sociocultural, hay que destacar varios aspectos:

- Por una parte, se aprecia que los grados de satisfacción respecto a las relaciones interpersonales son altos y pueden conllevar a una mejora sustancial del clima del aula.

- Por otra parte, se observa que la media sobre el grado de relación interpersonal percibida por el alumnado es ligeramente inferior a la del profesor/a. De aquí se puede extraer que, tal y como señala Edistio Cámara (2009), el profesorado, cuando está frente al alumno, realiza el esquema de la amistad: busca en el discípulo al individuo concreto y determinado. En cambio, la relación del discípulo con el maestro no termina de cumplir el esquema de amistad aún presentándose técnicas de animación sociocultural entre medias. Esto puede deberse según este autor a que el alumno no busca esencialmente al hombre concreto que hay debajo del maestro.

Por ello, antes de finalizar nos gustaría señalar las futuras líneas de investigación que pueden dar cabida a la construcción de un conocimiento más exacto respecto a las estrategias idóneas para favorecer las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos. Estas deberían ir orientadas en dos sentidos principalmente: El primero sería el de analizar cuáles son las ideas previas que posee el alumnado acerca de su relación con el profesorado. La segunda sería averiguar cómo podríamos modificar o cambiar dichas ideas previas que pueden dar cabida a estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATANAZ, L. (1997) Las variables de relación profesor alumno en el contexto universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 1575-0965, Nº. 1

BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 211-246.

CÁMERE, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. *EntreEducadores*.

CASTELLÀ, J. M., COMELLES, S., CROS, A. & VILÀ I SANTASUSANA, M. (2006). "Yo te respeto, tú me respetas". Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 31-49.

CLARK, B. y NEAVE G. (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. N.Y.: Pergamon Press

CROS, A. (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.

CUADRADO, I. 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*, Vol. 31, N. 1, pp. 3-23(21)

O'CONNORS, M. C. & MICHAELS, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of classroom discourse strategy. *Antropology and Education Quaterly*, 24 (4), 318-335.

PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W. & PERRY, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91–105.

UNESCO, *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. México, 1982.

ROJAS-DRUMMOND, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in mexican classrooms. En H. Cowie & G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction* (pp. 193-213). Nueva York: Pergamon.

La educación diferenciada en Primaria, ¿se puede llamar coeducación?

Sánchez Arco, Diana V. (diva@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.10-Sanchez.pdf>

RESUMEN

En este trabajo se tiene como referencia el aprendizaje diferenciado en la etapa de Primaria, y tras tener en cuenta diversas teorías tanto a favor como en contra de la misma, podemos realizar un análisis exhaustivo de si realmente dicho aprendizaje logra la coeducación o no, en el aula. Como conclusión podemos sostener que existen pocos estudios que abalen dicha manera de entender la educación, además como hemos podido observar se tiende a generalizar en la enseñanza de niñas y de niños como un todo, sin tener en cuenta las características esenciales de cada persona.

Palabras clave: educación, diferenciación, sexos, métodos, posibilidades.

ABSTRACT

In this article differentiated learning in Primary education is taken as a reference point, and after taking into account diverse theories both in favor and against this concept, we can carry out an exhaustive analysis of whether the above mentioned learning does achieve coeducation or not, in the classroom. In conclusion we can hold that few studies exist that support the above mentioned way of understanding education. In addition as we observed one tends to generalize in the education of girls and boys as a whole, without bearing in mind the essential characteristics of each person.

Key words: Education, differentiation, sexes, methods, possibilities

INTRODUCCIÓN

Desde este ensayo, nos planteamos si la realización y la puesta en práctica de una educación diferenciada en el aula ayudarían a mitigar las desigualdades sociales que aun hoy en la actualidad siguen cercenando y dañando el equilibrado desarrollo de la sociedad en la que vivimos. Replantearse los métodos y las prácticas de la enseñanza no tiene porque convertirse en una guerra armada contra los docentes y su capacitación profesional, sino que desde otro punto de vista debe significar una mejora para todos por el beneficio de los alumnos y alumnas. De esta manera se conseguirá llegar a creer en la educación como herramienta de cambio ya que tal y como todos sabemos la institución escolar cumple un rol muy importante en cada sociedad puesto que las enseñanzas que se imparten en las mismas llegan a contemplar normas y diversas pautas. Y es desde la práctica donde se pueden mitigar muchas diferencias y desigualdades de género. La escuela coeducativa debe llevarse a cabo para conseguir una escuela más equitativa, sin embargo algunas prácticas educativas y planes de estudios siguen manteniendo sesgos educativos diferenciados. La escuela debe convertirse en una escuela coeducativa en la cual no solo se deban de garantizar los derechos de las mujeres como colectivo, sino de todos los seres humanos que la componen y forman parte de la misma. La escuela debería de plantearse y de reflexionar sobre lo que está sucediendo en la sociedad tan desvirtuada en la cual, los menores siguen creciendo, y no se consigue eliminar los daños devastadores que provoca la discriminación de género. Desde esta perspectiva podemos entender que:

“Es un tanto utópico suponer que la escuela, por si sola, puede obviar esta realidad y creer que desde ella será fácil cambiar normas de conducta, jerarquización de valores, sentimientos... como sucede con otras muchas facetas de la educación, la formación no sexista no debe ser tarea de unos pocos, sino responsabilidad de toda la comunidad educativa. Por ello es cierto, que una escuela que permanezca cerca del medio en el que vive, observadora y crítica con su propia tarea, puede colaborar en la consecución de una sociedad más justa y menos violenta en la que quepan todos/as sin distinción”. Ramos, Málik y Sánchez (2001)

Según estas autoras la coeducación debe implicar a todos y cada uno de los miembros de los centros educativos. Porque las desigualdades son un problema que afecta a todos los individuos que conformen un determinado entorno (Calvo, M. 2009). Que existen diferencias corporales a nivel de la fisonomía, y como consecuencia pueden interactuar en el medio con sus características peculiares, aunque bajo ningún concepto debe suponer que dichas diferencias impliquen distintas capacidades. En este sentido Jayme, M. y Sau, V. (1996:81) afirman que el *“pensamiento masculino encuentra más estímulo en las acciones malevolentes y hostiles frente a una sociedad competitiva mientras que el pensamiento femenino concede más valor a la libertad de mantenerse en un ambiente amistoso y agradable”.*

Butler (1992), en su trabajo realiza un análisis crítico de la teoría psicoanalítica y de algunas teorías feministas respecto de la identidad de género y la orientación sexual. En este considera que la localización de la identidad en un espacio psíquico interior, característico de estas teorías, constituye en modelo expresivo del género en el que la identidad se fija primero internamente y solamente después se manifiesta en forma externa.

En esta misma línea González Rodríguez y otros (2002), afirman que: *“...es cierto que la diferencia sexual condiciona de una manera distinta en mujeres y en hombres tanto la experiencia sensible del mundo como representación simbólica del lenguaje. Pero las mujeres y hombres son diferentes no sólo porque tengan un sexo inicial distinto”.*

La opción que propone y se apoya desde esta perspectiva es la educación diferenciada, la cual alude a la necesidad de tener en cuenta las diferencias académicas, personales y de todo el alumnado. Existen varias definiciones sobre lo que significa la educación diferenciada, aunque resaltamos ésta como la más aclaratoria:

“La educación diferenciada es un sistema pedagógico que, partiendo de la igualdad de niños y niñas en derechos y deberes, dignidad y humanidad, reconoce, sin embargo, la existencia de una serie de diferencias innatas propias de cada sexo y las aprovecha para optimizar sus potencialidades y garantizar así una igualdad de oportunidades reales.” Calvo, (2009)

Podemos entender que la educación diferenciada tiene un valor pedagógico avalado por la existencia del entendimiento de una serie de diversas diferencias del ser humano. Pero es importante que lleguemos a cuestionarnos si, existen varios estudios científicos sobre las diferencias entre niños y niñas, y que a su vez evidencien variables que pueden llegar a eliminar la frustración y el desencanto entre el alumnado, basándonos principalmente en la educación diferenciada y hasta qué punto podemos denominarla coeducación. Desde esta perspectiva podemos analizar que si realmente pretendemos coeducar debemos mantener clases en donde exista una verdadera educación no clasista entre niños y niñas, sin distinciones. Tal y como aportaba este autor:

“La coeducación es una concepción de la educación que consiste en reunir a chicos y chicas en una misma escuela y en las mismas clases, y en darles juntos una educación idéntica”. Breuse, (1972: 35)

CONCLUSIONES

El tratamiento de la coeducación en el aula debe responder a una realidad y por tanto convertirse en un logro en el que nos embarquemos todos y todas. No se puede mirar hacia otro lado y no hacer nada, dejando que en muchos casos muchos de los comportamientos y de las normas sexistas se sigan perpetrando en la educación del alumnado. Primaria es una etapa educativa importantísima y muy relevante para alcanzar la lectoescritura, pero además es el momento en que los y las discentes se muestran más vulnerables en cuanto a la conformación de su personalidad.

Por lo que resulta muy razonable plantearnos cambiar la realidad actual, pero es más prudente pensar en la escuela como primer vehículo del entendimiento entre ambos sexos y de la impregnación de la llamada cultura de la igualdad de oportunidades desde la propia conformación de la identidad personal, en toda su integridad.

Por otro lado, resaltar que nos hemos planteado la posibilidad de la educación diferenciada como medio de expresión de la coeducación en sí misma, o lo que también podemos entender, que dicha educación puede llegar a convertirse en la línea de actuación más acertada. Existen diversas teorías que relacionan dicha enseñanza con la mejora del rendimiento académico, de la autoestima y el descenso del fracaso escolar (Calvo, M. 2009). Incluso otros llegan a afirmar que gracias a la consecución de esta manera de entender la educación de chicos y chicas se conseguirá una mayor posibilidad de alcanzar la igualdad de oportunidades (Ramos, A. 2001).

Sin embargo, entender que la educación diferenciada es un logro, basado principalmente en algunas teorías, tales como las diferencias cerebrales, puede incluso hacer que se discrimine a la mujer. Por lo tanto, cerciorarnos de que educación diferenciada y coeducación pueden conseguirse al mismo tiempo, o que la una nos

lleve a la otra, no está actualmente demostrado. Sin embargo, se ha llegado a conseguir la inclusión con la puesta en práctica de propuestas educativas llevadas a cabo en el aula, si llevan a eliminar las desigualdades en dichas aulas. Es ahora cuando nos encontramos en el punto exacto de cuestionarnos aquellas estrategias metodológicas y evitar acciones no educativas que alteren la coeducación en el aula y la consecución real.

BIBLIOGRAFÍA

Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Becú de Villalobos, D. (2007). *Diferenciación Sexual del Cerebro: genética vs epigenética*. Madrid: Medicina.

Ballesta, J. (2009). *Educación en tiempos revueltos: crónicas sobre la realidad educativa*. Barcelona: Grao.

Butler, J. (1992). *Problemas de los géneros, teoría feminista y psicoanálisis*. Buenos Aires: Feminaria.

Breuse (1972: 35) en Rosa, M (2006). *La autoridad del profesor. Qué es autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.

Calvo, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada*. Granada: Toro Mítico.

González Rodríguez, A., Lomas, C. y otros. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Grao.

Informe Delors (1996: 84) en Calvo, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada*. Granada: Toro Mítico.

Jayme, M y Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género: fundamentos*. Madrid: Ícara.

Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós.

Martín Rojo. (1996) en González Rodríguez y otros (2002: 97) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Grao.

Pescador, E (2001) en Ryan, E. y Lemus, S. (2001). *Coeducación. Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Biblioteca Universitaria de Granada.

Ramos, A., Málík, B. y Sánchez, M. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: Biblioteca Universidad Nacional a Distancia.

Rue, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.

Ryan, E. y Lemus, S. (2001). *Coeducación. Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Universidad de Granada.

CONSUMO DE SUSTANCIAS ADICTIVAS Y EFECTOS EN LAS RELACIONES INTERGRUPALES Y PERSONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

María Esther Gallardo Pastrana, Carmen María Manrubia Prados, Raquel Muñoz Palomino. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.11-Gallardo-Manrubia-Munoz.pdf>

RESUMEN

Tras una primera revisión bibliográfica se llega a la conclusión de que, en el ámbito del estudiante universitario español, no se han realizado estudios acerca de las consecuencias del consumo de sustancias adictivas en relación a las relaciones interpersonales. Nuestro objetivo es analizar los efectos del consumo de sustancias adictivas dentro de las relaciones intergrupales en el ámbito universitario para que, posteriormente, esta investigación pueda ser llevada a cabo en otros ámbitos. La muestra empleada, que ha sido seleccionada de manera aleatoria, queda organizada en 50 estudiantes, a los cuales se les ha pasado un cuestionario relacionado con el tema investigado. Nuestros resultados apoyan el efecto que causa el consumo de sustancias adictivas, a través de las diferentes variables estudiadas, en la población universitaria.

PALABRAS CLAVES: Sustancias adictivas, consumo, consecuencia, relaciones intergrupales género, concienciación.

ABSTRACT

After an initial literature review it was concluded that, in the sphere of Spanish university students, there have been no studies on the consequences of addictive substance use in relation to interpersonal relationships. Our goal is to analyze the effects of substance use on intergroup relationships in the university so that this research can be carried out subsequently in other areas. The sample, which was selected at random, is composed of 50 students, who completed a questionnaire on the subject investigated. Our results confirm the effect of substance abuse, through the different variables studied, in the university population.

KEYWORDS: Addictive substances, consumption, consequences, intergroup relations, gender, awareness.

INTRODUCCIÓN

El consumo de sustancias adictivas, tanto legales como ilegales, está estudiado en datos epidemiológicos sistemáticos por el Plan Nacional sobre Drogas, lo que ha generado la presencia de estudios rigurosos al respecto. Según la Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas en España (EDADES) 2009/2010 ejecutada por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas muestra que las drogas más consumidas son el alcohol (84,4% hombres y 72,7% mujeres), el tabaco (48,4 % hombres y 37,0% mujeres), el cannabis (14,8% hombres y 6,2% mujeres) y los hipnosedantes (4,6% hombres y 9,4% mujeres). En donde tenemos que el alcohol es la sustancia psicoactiva más consumida (79%) y el cannabis es la droga ilegal más requerida (11%).

En España estos estudios no han tenido en cuenta de forma específica la población universitaria, ya que el Plan Nacional sobre Drogas lo ha hecho de forma generalizada en una población comprendida entre los 15-64 años. Por este motivo nuestro estudio se centra en estudiantes universitarios y su consumo de drogas, tanto legales como ilegales y en la diferenciación entre sexos (hombres y mujeres) del consumo.

A estos estudios epidemiológicos añadiremos la variable relacional entre las relaciones intergrupales y personales y una mayor profundización en las consecuencias del consumo de sustancias adictivas (legales e ilegales). Variables que tienen una gran relevancia en el plano estudiantil en nivel universitario.

Las diferentes variables que hemos tenido que operativizar para estudiarlas son: sustancias adictivas, estudiantes universitarios, relaciones intergrupales, relaciones personales, consecuencias del consumo de sustancias adictivas (legales e ilegales) y consumo de drogas en los dos géneros (masculino y femenino). Las hemos operativizado mediante un cuestionario cerrado.

Los objetivos de este estudio son conocer el tipo de sustancias adictivas que más consumen los estudiantes universitarios, reflejar los efectos en las relaciones intergrupales y personales, profundizar en las consecuencias del consumo de sustancias adictivas y diferenciar el consumo de drogas, tanto legales como ilegales, entre hombres y mujeres.

Los resultados que se esperan obtener son que, cuanto más nivel de consumo de sustancias adictivas haya entre el sector universitario, mayores serán las relaciones negativas intergrupales y personales. Igualmente, se espera que la no concienciación del consumo de sustancias adictivas sea el efecto de un mayor consumo. Por último, se cree que el consumo de sustancias adictivas es mayor entre el género masculino que el género femenino.

MÉTODO

Sujetos

La muestra está constituida por un total de 50 sujetos seleccionados de manera aleatoria, con edades comprendidas entre los 21 y 53 años. Los sujetos pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Instrumentos

Las variables planteadas han sido evaluadas mediante un cuestionario formado por una pregunta de opción múltiple en la que los sujetos podían contestar varias elecciones de las doce planteadas, una segunda pregunta de respuesta abierta y finalmente, veintitrés preguntas de respuesta dicotómica en las que los sujetos debían indicar si estaban de acuerdo o no con la cuestión planteada.

En dicho cuestionario, la variable tipo de sustancias adictivas se va a evaluar en la pregunta A y en el apartado B se evaluará la frecuencia de consumo. El consumo de sustancias adictivas se evalúa en los ítems 8-13, 14 y 17-20; las consecuencias del consumo se aprecian en los ítems 3-6, 15, 16 y 21; y, las relaciones interpersonales se evalúan a partir de los ítems 1, 2 y 17-20. Decir que todos los ítems se van a evaluar en relación al género.

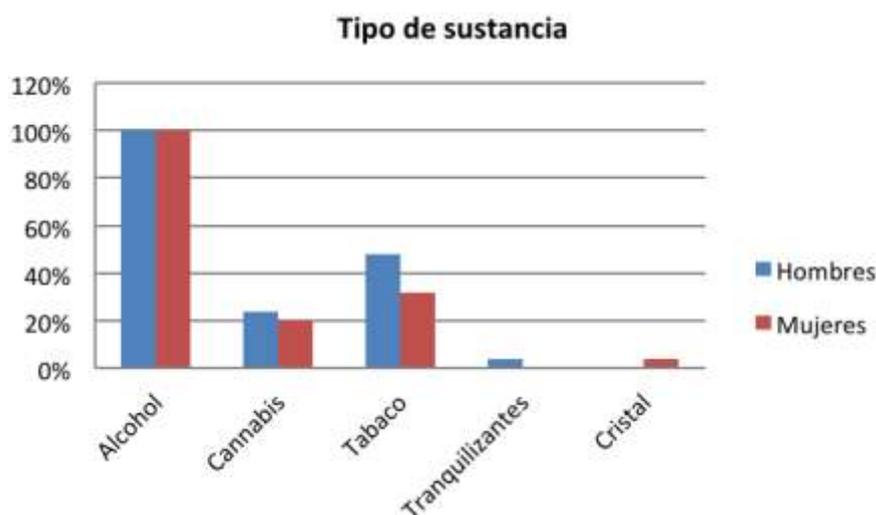
El instrumento utilizado lo hemos adaptado de acuerdo a nuestros intereses en la presente investigación. Está en vías de validación y ha sido extraído de la página web <http://es.scribd.com>.

Procedimiento

Los distintos cuestionarios fueron cumplimentados en la semana del 14 al 19 de mayo del 2012. A cada sujeto se le entregó un documento con el cuestionario, siendo éste rellenado de manera individual de acuerdo a las instrucciones que en él se recogen.

RESULTADOS

El tipo de sustancias adictivas que consumen los sujetos queda recogido en la siguiente gráfica:

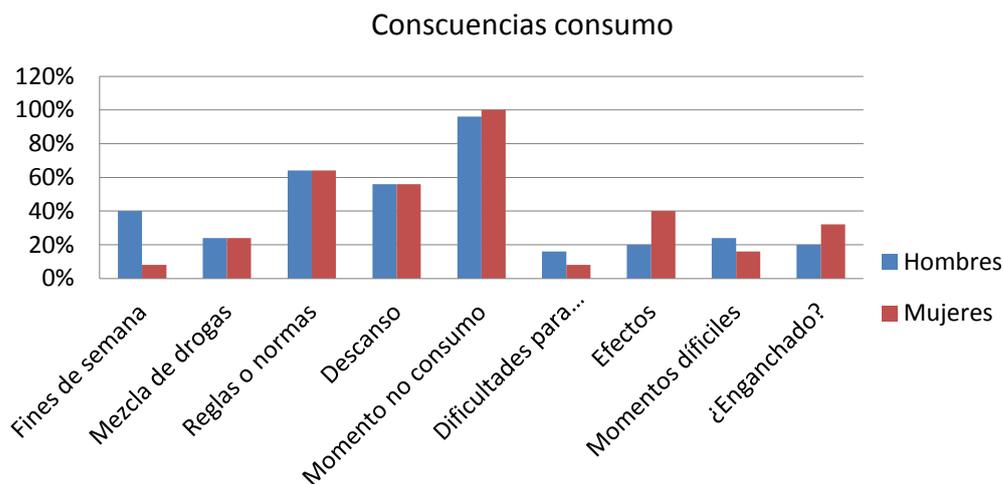


En dicha gráfica se han recogido los datos de aquellas sustancias que los sujetos han consumido en alguna ocasión. Como se puede apreciar, el total de los sujetos han afirmado haber consumido alcohol en alguna ocasión, seguido del consumo del tabaco, cuyos datos ascienden a un 48% para los hombres y un 32% para las mujeres.

En cuanto al consumo del cannabis, los datos reflejan que el 24% de los hombres y el 20% de las mujeres, han consumido en alguna ocasión dicha sustancia, ocupando el tercer lugar de acuerdo a la sustancia más consumida.

En relación a tranquilizantes y cristal, solo uno de los sujetos en cada caso ha marcado dicha opción, siendo un hombre en el primer caso y una mujer en el segundo.

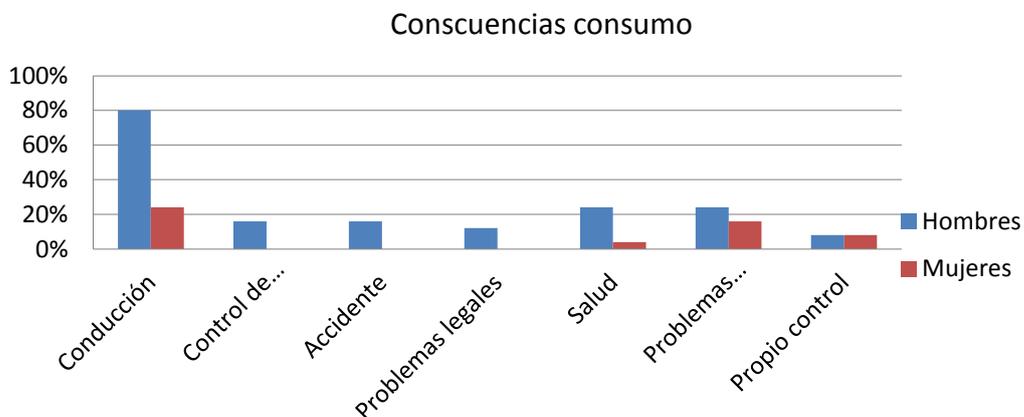
La siguiente gráfica hace alusión al consumo de sustancias relacionadas, como en el anterior caso, con la variable género:



Los resultados de esta gráfica resaltan que, tanto hombres como mujeres, establecen reglas o normas tanto para el consumo como para el descanso de éste, siendo algo mayor en el género femenino el momento de no consumo.

En la variable *dificultades para decir no*, se puede apreciar que la mayoría de sujetos encuestados no presentan dificultades a la hora de tener que decir no al consumo de sustancias adictivas.

La tercera gráfica que recogemos hace alusión a las consecuencias que se derivan del consumo de sustancias relacionándolas también con la variable género:

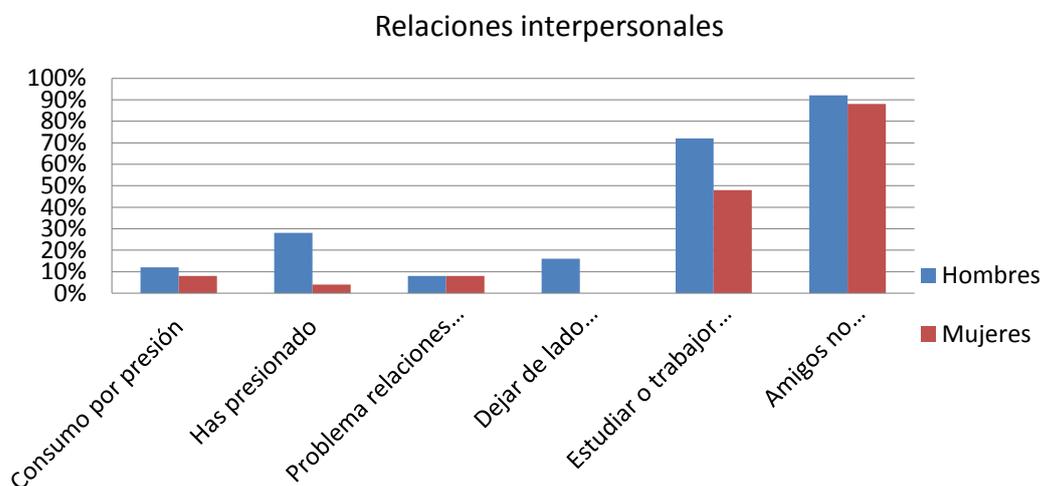


En esta gráfica se aprecia, en la mayoría de variables, mayores consecuencias en el género masculino, no apreciándose éstas en el caso de *control de alcoholemia, accidentes de tráfico y problemas legales* en el género femenino.

Destacar el hecho de que el 80% de los sujetos masculinos encuestados han conducido bajo los efectos de alguna sustancia, siendo el porcentaje de mujeres del 24%.

En cuanto a problemas psicológicos, de salud o de propio control, se aprecia que en ninguno de los casos sobrepasa el 25% de los sujetos encuestados, siendo en los dos primeros casos la cifra mayor en los hombres, y en el último caso igual para ambos géneros.

Por último, incluir una gráfica con respecto a la variable relaciones interpersonales, estudiada en comparación con la variable género:



En esta última gráfica destaca el porcentaje de la variable amigos no consumidores, quedando reflejado que la mayoría de los sujetos encuestados se relacionan con personas de esta índole.

Es de destacar el alto porcentaje obtenido en la variable *estudiar o trabajar bajo los efectos de alguna sustancia* en la que más del 60% del total de sujetos encuestados, ha contestado positivamente a la misma.

En la variable *dejar de lado actividades* se observa que un 16% de los sujetos encuestados de género masculino, ha contestado afirmativamente a esta cuestión y, en cambio, en el género femenino no se ha obtenido ninguna contestación afirmativa.

DISCUSIÓN

Concluimos que las tres hipótesis planteadas, *cuanto más nivel de consumo de sustancias adictivas haya entre el sector universitario, mayores serán las relaciones negativas intergrupales y personales; la no concienciación del consumo de sustancias adictivas sea el efecto de un mayor consumo; y, el consumo de sustancias adictivas es mayor entre el género masculino que en el género femenino*, cumplen nuestras

expectativas ya que los resultados del análisis estadístico realizado a las encuestas, apoyan las mismas.

Por dar respuesta a la no existencia de investigaciones acerca del consumo de sustancias adictivas en correspondencia con las relaciones intergrupales en el ámbito universitario español, hemos encontrado el inconveniente de que no se puede extrapolar los resultados obtenidos a otra población ya que la muestra seleccionada aleatoriamente se ha centrado en un contexto específico y tiene un tamaño reducido.

Además de analizar, obtener y publicar la presente investigación, se va a hacer llegar a todos los sujetos seleccionados, los resultados que se han obtenido en la misma.

Para concluir, esta investigación servirá de base a futuras exploraciones, pudiendo ser utilizada en diferentes ámbitos y con una población diversa.

BIBLIOGRAFÍA

Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas en España (EDADES) 2009/2010. <http://www.ine.es/ioe/ioeFicha.jsp?cod=54102>, consultada el día 18 de mayo de 2012.

Encuesta acerca del consumo de sustancias adictivas, consultada en <http://es.scribd.com/search?query=encuesta>, el día 8 de mayo de 2012.

Conrado, M. Viña y Herrero, Manuel (2004). El consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de psicología de la Universidad de la Laguna. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 521-536.

Jiménez-Muro Franco, A., Beamonte San Agustín, A., Marqueta Baile, A., Gargallo Valero, P. y Nerín de la Puerta, I. (2009). Consumo de drogas en estudiantes universitarios de primer curso. *Adicciones* (1), 21-28.

ANEXO

Instrumento de recogida de datos

A continuación te presentamos un cuestionario y te pedimos que seas lo mas sincero/a posible en tus contestaciones ya que estás formando parte de una investigación. Antes de pasar a contestar, no olvides anotar tu sexo y edad. ¡Gracias por tu participación!

Sexo:

Edad:

¿Qué tipos de drogas consumes? (Puedes marcar más de una opción)

- Alcohol
- Cannabis (hachís, marihuana)
- Anfetaminas (speed)
- Cocaína
- Tabaco
- Tranquilizantes, sedantes
- LSD
- Setas
- Éxtasis (MDMA)
- Cristal (metanfetaminas)
- Heroína
- Ketamina

¿Cuál es la sustancia principal o que consumes más frecuentemente?

Ítem	Sí	No
¿Has consumido alguna vez una droga por sentirte presionado?		
¿Has presionado alguna vez a alguien para que consuma alguna droga?		
¿Has conducido el coche o la moto bajo los efectos de alguna sustancia?		
¿Alguna vez has dado positivo en un control de tráfico de alcoholemia-drogas?		
¿Has tenido algún accidente relacionado con el consumo de drogas?		
¿Has tenido alguna vez problemas legales por consumo o posesión de drogas?		
¿Sueles utilizar preservativo en tus relaciones sexuales cuando estás de marcha?		
¿Consumes todos los fines de semana?		
¿Sueles mezclar diferentes drogas?		
¿Tienes reglas o normas sobre tu propio consumo? (Consumir solo en lugares concretos, momentos puntuales, no tomar más que lo planeado, etc.).		
¿Estableces momentos o temporadas de descanso en tu consumo?		
¿Tienes claro cuando es el momento de no consumir? (Por ejemplo cuando al día siguiente tienes un examen).		
¿Te cuesta trabajo o tienes dificultades para decir "no"?		
¿Sueles consumir de forma que notas los primeros efectos hasta tomar otra dosis?		
¿Te has pasado alguna vez, hasta el punto que hayas tenido consecuencias negativas para tu salud? (Como etílico, ingreso hospitalario, lipotimia, etc.).		
¿Has sufrido problemas psicológicos debidos al consumo de alguna sustancia? (Angustia, ansiedad, insomnio, dependiente, etc.).		
¿Has continuado consumiendo a pesar de presentar problemas para tus relaciones sociales?		
¿Has descuidado o suspendido actividades importantes como estudios, deportes, trabajo, compartir con amigos o familiares, por consumir alguna sustancia?		
¿Alguna vez has ido a trabajar o estudiar bajo los efectos de alguna sustancia?		
¿Tienes amigos o grupo de amigos que no sean consumidores?		
¿Alguna vez has perdido el control hasta el punto de no poder parar de consumir?		
¿Has consumido drogas en algún momento o época de tu vida en que lo estabas pasando mal, para afrontar tus problemas o evitarlos?		
¿Has notado en alguna ocasión que te estabas "enganchando" al consumo de alguna sustancia?		

LAS REDES SOCIALES INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS UNIVERSITARIOS

Jabalera Sierra, Paula M^a (paula7@correo.ugr.es)
Morey Amer, M^a del Mar (marmorey88@correo.ugr.es)
Rodríguez Bonachera, Antonio (delate@correo.ugr.es)
Sánchez Molina, Ana Belén (anabsm@correo.ugr.es)
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.12-Jabalera-Monrey-Sanchez.pdf>

RESUMEN: Las redes sociales son un medio muy utilizado hoy en día por el colectivo universitario, de este modo nos centramos en investigar su influencia en el comportamiento de éstos, para comprobar hasta qué punto se dejan de lado las relaciones interpersonales por la utilización de éstas, así como las actividades más utilizadas en las mismas, y las que se dejan de realizar por su utilización. Nos centramos en un colectivo de la universidad de Granada.

PALABRAS CLAVE: Redes sociales, relaciones interpersonales, comunicación, influencia social, disonancia cognitiva.

ABSTRACT: Social networks are a tool which is used considerably today by university students. For this reason, we will focus on investigating their influence on the behavior of the students, to determine to what extent they leave their interpersonal relationships and their activities to be connected with social networks. We will also research which activities on the social networks are the most used by the students. We focus on a group of students from the University of Granada.

KEYWORDS: Social network, interpersonal relationships, communication, social influence, cognitive dissonance.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las redes sociales se han convertido en uno de los principales medios de comunicación e información entre los universitarios de nuestra sociedad, de esta forma se mantienen informados de lo que ocurre a su alrededor y entretenidos, ya que se han convertido en una gran fuente de ocio y de poder. Generalmente, se consideran como “servicios basados en la web que permiten a sus usuarios relacionarse, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto” (Orihuela, 2008, p.2).

Esta comunicación virtual se realiza con el fin de comunicarse de una forma instantánea y rápida entre personas distanciadas, prefiriendo la pantalla y el teclado, haciendo que las relaciones interpersonales se vean deterioradas, ya que dichas relaciones consisten en la comunicación y contacto físico entre personas, con el fin de obtener información en relación con el entorno al que pertenecen. Según Cachia (2008) es más fácil contactar con diferentes personas sin ser necesario establecer una relación muy afianzada, se crean unas relaciones más débiles, en las que no existe una conexión emocional pero si un intercambio de información, es decir se crean unas conexiones mas sueltas y menos comprometidas en las que no hace falta mucho tiempo y esfuerzo.

El proceso comunicativo está constituido por un conjunto de señales emitidas (sonidos, gestos, señas) con la finalidad de dar a conocer un mensaje. Para que exista una comunicación adecuada debe de estar compuesta por un receptor capacitado para codificar un mensaje e interpretarlo, de tal forma que si la comunicación falla, difícilmente se llevará a cabo una relación interpersonal. Lo que se ve más afectado en dichas relaciones es el contacto físico (relaciones entre personas tú a tú), además el medio y el entorno. En este sentido la relación y comunicación entre personas en las redes sociales es diferente, porque se pueden seleccionar con más facilidad las personas a las que queremos dirigirnos e ignorar a las que nos incomodan o no tenemos interés, es decir, “los individuos están dispuestos a contar como amigos en las redes sociales con todos aquellos que no les disgusta” (Gross y Acquisti, 2005, p.3).

Teniendo en cuenta estos aspectos, según Nicholas, A. Chritakis y James H. Fowler han informado que la influencia y el impacto que ejercen, en la sociedad, las redes sociales llegan a una potencialidad capaz de transformar a ésta y a las organizaciones, haciendo que superemos la individualidad para conseguir aquello de los que somos capaces de lograr por nosotros mismos. Esta influencia se ve reflejada en el comportamiento de las personas, entre otras cosas, por lo contactos o “amigos” que se tienen, ya que esta influencia que ejerce nuestro entorno sobre nosotros, nos lleva a comportarnos de un modo porque alguien se comporta de ese modo y las redes sociales amplifican esos horizontes haciendo de los considerado correcto un epidemia. Siguiendo la línea de estos mismo autores exponen “ las redes sociales difunden felicidad, generosidad y amor. Siempre están ahí ejerciendo una influencia sutil y al mismo tiempo determinante en nuestras elecciones, acciones, pensamientos y sentimientos y también nuestros deseos. Además, esas conexiones no terminan en las personas que conocemos. Mas allá de nuestros horizontes sociales, los amigos de los amigos de nuestros amigos pueden impulsar reacciones en cadena que acaben por alcanzarnos, como olas que, venidas desde tierras ajenas, rompen en nuestras playas”.

Tal importancia ha obtenido las redes sociales en nuestra población universitaria que de ser una diversión en el tiempo libre ha pasado a formar parte de una obligación, es una necesidad para poder estar en contacto con personas conocidas. Si no estamos

dentro del espacio virtual hoy en día falta una parte de la vida social, una vida que está surgiendo entre el mundo físico y mundo virtual, en el que nos informamos sobre la vidas ajenas, nos comunicamos y nos exponemos tal y como queremos. Sirven para afianzarse dentro de un grupo sentirse socialmente aceptado que es un punto fundamental del desarrollo humano, y hace que en muchas ocasiones se discrimina a las personas que no utilizan esta forma para comunicarse.

Como hemos podido ver la comunicación a través de redes sociales no es perjudicial hasta el momento que aparece el conflicto o la disonancia cognitiva, cuando dejamos de lado las relaciones cercanas con los amigos para centrarnos en las relaciones virtuales y no saber elegir entre ambas, decantándonos por la opción que hoy en día es más atractiva, por tanto las redes sociales.

MATERIAL Y MÉTODOS

A partir de aquí planteamos el problema de nuestra investigación que es comprobar que el comportamiento de las personas se ve influenciado por el uso excesivo de las redes sociales, siendo éste nuestro principal objetivo, del que sacamos los siguientes subobjetivos:

Conocer a cantidad de tiempo utilizado en indagar en las redes sociales.

Comprobar qué actividades, tanto lúdicas como académicas, se llevan a cabo, con más frecuencia, en las redes sociales.

Conocer con qué frecuencia abandonan ciertas actividades cotidianas por la utilización de las redes sociales.

En cuanto a las variables implicadas en esta investigación, encontramos como variable independiente la influencia de las redes sociales, y como variable dependiente el comportamiento de los jóvenes universitarios. Además, debemos tener en cuenta en la realización de la investigación, la existencia de abundantes variables extrañas, como pueden ser el estado de ánimo, el momento y lugar en el que se realizó el cuestionario, etc.

Para nuestra investigación hemos utilizado un diseño metodológico cualitativo. El método fundamental en este trabajo ha sido el cuestionario. Referente a la población de estudio, ésta ha sido constituida por estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada (200 alumnos de los cuales, 10 no contestaron, por tanto nos centraremos en el 95%, que corresponde con la muestra real).

No nos hemos centrado en la edad y el sexo de la muestra, puesto que no encontramos discrepancia entre sexos a la hora de utilizar las redes sociales, y en cuanto a la edad, al centrarnos en el colectivo universitario sabemos que partimos de la edad de 18 años en adelante, pero no nos centramos en la influencia en cuanto a la edad sino en el comportamiento general de un/a universitario.

Se diseñó un cuestionario específico para la investigación, adaptando las preguntas del mismo a los objetivos de esta investigación. Este cuestionario está compuesto por 47 ítems, donde se debe responder mediante escala LIKERT de 5 puntuaciones (1= nada, 5= mucho). Con la contabilización de estas respuestas obtuvimos los promedios y desviaciones.

Las preguntas exploraban la cantidad de tiempo utilizado en las redes sociales, la cantidad de tiempo dedicado, dentro de éstas, a la realización de diversas actividades

(mensajes, chat, fotos, etc.); a la cantidad de tiempo que se abandonan otras actividades cotidianas por la utilización de las redes sociales y la frecuencia en que se utilizan las redes sociales en las actividades académicas.

La investigación se llevó a cabo durante la última semana de abril y las dos primeras semanas de mayo del 2012. Una vez obtenidos los datos, se generó una base de datos, analizada con el programa SPSS.

RESULTADOS

Una vez analizados los datos, obtenemos que la muestra total es un 95%, del cual, 90,3 % respondió que utilizaban las redes sociales y el 4,7% no las utilizaban. De este modo los datos y porcentajes que exponemos a partir de ahora se han calculado a partir de esta base (90,3%).

El 61,3% de los encuestados respondieron que se conectan varias veces al día a las redes sociales, de las cuales las más utilizadas son Facebook 88,9%, Twitter 43% y Tuenti 74 %. Por lo que dichas redes ha llegado a formar parte de la vida cotidiana de nuestros encuestados ($M= 2,81$; $D.T= 1,09$) como se puede observar hay una media relativamente alta.

Llegados a este punto, pasamos a analizar e interpretar los resultados relacionándolos con los objetivos establecidos anteriormente, en cuanto al primer objetivo, se ven reflejados los resultados en la tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de tiempo dedicado a cada herramienta			
	Porcentaje	Media	Desv. Tip.
Privados/mensajes	63,47%	3,17	1,01
Fotos	63,05%	3,15	1,10
Chat	69,47%	3,47	1,39
Muro/noticias	57,89%	2,89	1,10
Vídeo	44,73%	2,23	1,11
Eventos	43,36%	2,17	1,08
Reproducir música	67,05%	3,35	1,34
Notas	46,63%	2,33	1,12
Enlaces de contenido	48,42%	2,42	1,12
Grupos	50,10%	2,50	1,19
Juegos	42,84%	2,14	1,29

Observando la recopilación de los resultados con respecto a la cantidad de tiempo dedicado a cada herramienta vemos que el medio más utilizado es el chat con un porcentaje de 69,47 %, con una media de 3,47 y una DT de 1,10. Y el menos utilizado son los juegos son un porcentaje de un 42,84 %, una media de 2,14 y una DT de 1.29 quedando el resto de las opciones con valores intermedios entre el chat y juegos.

El chat es un medio rápido e instantáneo que permite la comunicación de las personas tanto lejanas como cercanas, además de poder intercambiar todo tipo de información y documentos, por esta razón es el medio más utilizado dentro de las redes sociales.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados se ven reflejados en la tabla 2.

Tabla 2. Cantidad de tiempo dedicado en las redes sociales a distintas actividades:			
	Porcentaje	Media	Desv. Típ.
Quedar con mi grupo de amigos	72'10%	3'60	1'12
Informarme sobre lo que pasa en mi grupo de amigos	71'05%	3'55	1'07
Comentar fotos/videos/otros comentarios	62'84%	3'14	1'07
Compartir información, archivos, fotos, documentos	62'73%	3'14	1'07
Cotillear/curiosear	62'52%	3'13	1'24
Retomar el contacto con otras personas	63'57%	3'18	1'04
Informarme sobre la actualidad (noticias)	63'47%	3'19	1'07
Contar lo que estoy haciendo	45'89%	2'29	1'14
Hacer amigos	46'73%	2'34	1'22
Usar las aplicaciones y juegos de la RS	40'10%	2'00	1'20
Compartir mis sentimientos	41'47%	2'07	1'09
Hacer nuevos contactos a nivel profesional	45'89%	2'29	1'19
Buscar pareja/ligar	33'05%	1'65	1'08

Con respecto a la cantidad de tiempo dedicado en las redes sociales a distintas actividades vemos que la actividad más recurrente es la de quedar con el grupo de amigos, con un porcentaje de 72'10% (M= 3'60 y DT= 1'12). Por otro lado, la actividad a la que menos tiempo se dedica es la del uso de aplicaciones y juegos, con un porcentaje de 40'10 (M= 2'00 y DT= 1'20). Por lo que se da a entender que por lo que más se utilizan las redes sociales es para establecer relaciones interpersonales, cercanas, ya que sirve de comunicación para encontrarse el grupo de amigos posteriormente. Por tanto, vemos que las relaciones interpersonales no están tan influenciadas como pensábamos antes de la realización de la investigación.

En cuanto al tercer objetivo, los resultados obtenidos se ven reflejados en la tabla 3.

Tabla 3. Actividades a las que dedican menos tiempo desde que usan las redes sociales:			
	Porcentaje	Media	Desv. Típ.
Ver la televisión	56'73%	2'84	1'23
Estar sin hacer nada	49'47%	2'47	1'21
Estudiar	56'10%	2'80	1'05
Leer	53'26%	2'68	1'17
Dormir	58%	2'9	1'31
Escuchar la radio	50'10%	2'50	1'22
Hacer deporte	50'73%	2'54	1'25

Ir al cine	47'47%	2'37	1'20
Pasear/estar con amigos-familia	56'42%	2'82	1'26
Trabajar	50%	2'5	1'29
Otras actividades	53'05%	2'65	1'23

Teniendo en cuenta las actividades a las que se dedican menos tiempo desde que utilizan las redes sociales, el ir al cine 47,47% (M= 2'37; DT= 1'20) es a la que menos tiempo dedican, dejando por otro lado, el mayor tiempo a dormir 58% (M= 2'9; DT= 1'31) puesto que es una necesidad vital, aún así, vemos que se dejan mucho tiempo a realizar otras actividades como puede ser ver la televisión 56'73% (M= 2'84; DT= 1,23), o pasear/estar con amigos-familias 56'42% (M=2'82; DT= 1'26) por tanto se sigue manteniendo que no se ven afectadas las relaciones interpersonales por la utilización de las redes sociales.

En cuanto al cuarto y último objetivo, podemos ver los resultados reflejados en la tabla 4.

Tabla 4. Frecuencia semanal con la que se usan las redes sociales para diferentes actividades académicas:			
	Porcentaje	Media	Desv. Típ.
Solucionar dudas de los contenidos o exámenes con otros estudiantes.	71'89%	3'59	1'07
Para saber qué se ha hecho en clase cuando no he asistido	74'89%	3'74	1'05
Para hacer trabajos de clase	70'52%	3'53	1'13
Para estar al día de lo que ocurre en la asignatura (cambios, imprevistos)	74'63%	3'73	1'06
Para intercambiar apuntes de clase	63'05%	3'15	1'17
Para intercambiar documentación y recursos útiles para la asignatura	66'36%	3'39	1'09
Resolver dudas sobre mi vida en la universidad	61'78%	3'09	1'12
Informarse de actividades que organiza la universidad	57'68%	2'88	1'13
Organizar actividades extra académicas	53'57%	2'68	1'25
Para consultar recomendaciones de libros o recursos que hace el profesor	53'36%	2'67	1'22
Para contactar con expertos de los temas de estudio	48'52%	2'43	1'19
Tutorías, consultas al profesor	56'84%	2'84	1'23

Finalmente, la frecuencia semanal con la que usan las redes sociales para diferentes actividades académicas vemos que la más utilizada es para saber que se ha hecho en clase cuando no han asistido 74'89% (M= 3'74; DT= 1'05), por tanto, nos da a entender que se utiliza para estar en contacto con la asignatura, y a la vez interactuar con compañeros. Por otra parte, la menos utilizada es contactar con expertos de los temas de estudio 48'52% (M= 2'43; DT= 1'19), por tanto suponemos, que se utilizan otros medios a la hora de contactar con ellos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión decir que teniendo en cuenta los resultados obtenidos, las redes sociales influyen en el comportamiento de los universitarios, ya que éstos pasan un gran período de tiempo al día “conectados”, sin embargo, no se dejan de lado las relaciones interpersonales cercanas, ya que un gran porcentaje las utilizan para contactar con las personas que tengan, cerca o lejos, bien para establecer relaciones online o bien para, posteriormente, mantenerlas en persona, es decir, se utilizan como medio de comunicación. Por otro lado, se utilizan con gran frecuencia en las relaciones académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cachia, R. (2008): Los sitios de creación de redes. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 76, 69 – 84.

Gross, R. y Acquisti, A. (2005): *Information Revelation and Privacy in online social Network. Prestado en Workshop on Privacy in the Electronic Society*. Alexandria: ACM press.

Nicholas, A., Christakis y James H. Fowler (2010): *Conectados: El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Taurus.

Orihuela, J. L. (2008): Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 119, 57 – 62.

LAS MUJERES VIVEN LA RELACIÓN ROMÁNTICA DIFERENTE AL HOMBRE

M^a Elena García Palma, M^a del Carmen Garnica Fernández, Natividad González Muñoz, María Márquez Gómez, Miriam Martín Parrado, M^a del Mar Tamara Pérez Rivas y M^a de las Nieves Vico Rodríguez. (Universidad de Granada)

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador:

<http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.13-Garcia-Garnica-Gonzalez-Marquez-Martin-Perez-Vico.pdf>

RESUMEN

Desde hace unas décadas, han emergido una serie de teorías que estudian las relaciones románticas y los estilos de amor. En base a estas teorías, nos ha parecido interesante estudiar las relaciones románticas de 120 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y confirmar si existe relación con la diferencia de género, comprobando si difieren en la importancia que otorgan a los diferentes estilos de amor. Para ello, se administró la Escala de Actitudes sobre el Amor (LAS). Los resultados indican que entre las mujeres el estilo de amor más aceptado es Eros mientras que en los hombres es Ludus. En los estilos Ágape y Manía se muestra una clara diferencia entre mujeres y hombres, ya que estos obtienen mayor puntuación de la esperada. Se muestra una indiferencia, sin distinción de género, en los estilos de amor Pragma y Storge. Se analizan y discuten los resultados.

Palabras claves: Relación romántica, estilos de amor, género.

ABSTRACT

During the past several decades, a number of theories studying romantic relationships and love styles have emerged. Based on these theories, it seemed interesting to study the romantic relationships of 120 students of the Faculty of Education at the University of Granada and confirm the correlation with gender difference, determining if they differ in the importance they attach to different styles of love. To do this, we administered the Scale of Attitudes on Love (LAS). The results indicate that among women the most accepted style of love is Eros while in men it is Ludus. In the Agape and Mania styles there is a clear difference between women and men, as the men obtained higher scores than expected. In the styles of Pragma and Storge love indifference, regardless of gender is shown. We analyze and discuss the results.

Key words: Romantic love, love styles, gender.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos siglos, surge una conexión entre los conceptos de amor romántico, matrimonio y sexualidad que en las últimas décadas en la cultura occidental esta correlación se ha estrechado cada vez más, considerando que “estar enamorado” es la base fundamental para formar una pareja y permanecer en ella (Simpson, Campbell y Berscheid, 1986; Ubillos y cols., 2001, citado en Ferrer Pérez, V.A., 2008).

El amor es una construcción cultural y cada período histórico ha desarrollado una concepción diferente sobre él. Sternberg (1989), define el amor como una emoción abrumadora a cualquier edad. Por otro lado, Yela (2002) concreta que el amor es el “conjunto de pensamientos, sentimientos, motivaciones, reacciones fisiológicas, acciones (incluida la “comunicación no verbal”) y declaraciones (conducta verbal) que ocurren en las relaciones interpersonales íntimas y sexuales”. Estas diferenciaciones, en concreto el planteamiento del amor como actitud o como emoción, se asocia con la diferenciación propuesta por Lee (citado en Ferrer Pérez, V.A., 2008) en su teoría sobre los estilos o “colores” de amor, en la cuál basaremos nuestro trabajo para verificar si existe correlación entre el género y la relación romántica.

El ser humano siempre se ha preocupado por el tema de la relación con los demás, fundamentalmente en el amor y las relaciones románticas. Tanta importancia ha tenido el tema a lo largo de la historia, que ya Platón en el año 380 a.c. en su obra “El Banquete” mencionó tres formas de amor: Eros (primera fase del amor en una pareja. Es la pasión, el sexo y el erotismo), Agape (Amor incondicional, profundo, reflexivo y altruista) y Philia (Amor fraternal que incluye la amistad y afecto, aunque no excluye las relaciones sexuales).

Lee (1973), fue el primero en corroborar empíricamente su propuesta sobre los “colores” de amor basada en la teoría platónica, convirtiéndose en la actualidad en una de las teorías más relevantes dentro de ésta temática. Para ello, diferenció tres estilos amorosos básicos o “primary colours”, mediante una similitud con los colores: Eros (amor pasional o romántico, intenso, atracción física y sexual), Ludus (amor lúdico, poca implicación emocional, sin expectativas futuras) y Storge (amor amistoso, basado en la intimidad, la amistad, el cariño y el compromiso).

Las diferentes combinaciones de los “primary colours”, dan lugar a tres estilos secundarios o “secondary colours”: Manía (amor obsesivo formado por Eros y Ludus, determinado por los celos intensos, la intimidad, la desconfianza y la posesividad), Pragma (amor pragmático, establecido por Ludus y Storge, búsqueda de la pareja compatible ideal) y Ágape (amor altruista constituido por Eros y Storge, entrega total y desinteresada por la pareja).

Años más tarde, debido al progresivo interés en Psicología Social por este tema, Sternberg (1989) realizó su Teoría Triangular del Amor que parte de los tres componentes fundamentales del amor (intimidad, pasión y compromiso), efectuando así, una metáfora geométrica donde cada componente ocuparía un vértice de un hipotético triángulo. Las distintas etapas o tipos de amor, se obtendrán de la combinación de los elementos anteriores que derivarán en un tipo de amor u otro. Además, para este autor, una relación basada en los tres componentes, sería la perfecta relación de amor.

Como hemos mencionado anteriormente, otro tema por el que se ha preocupado siempre el ser humano es por las relaciones interpersonales, en las que influyen nuestras experiencias pasadas y las presentes. Según la teoría de la socialización

diferencial, mediante las influencias de los agentes socializadores, se adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género (Walker y Barton citado en Ferrer Pérez, V.A., 2008). Debido a esto, las relaciones afectivas y de pareja, se ven perjudicadas en muchos aspectos de la vida y aprenderemos todo lo que tiene que ver con las relaciones de pareja y sus mitos culturales.

Según López Sánchez (2005), existen diferentes variables que nos afectan tanto para la elección de la pareja: deseo, como necesidad de encontrar satisfacción sexual, atracción hacia el objeto de deseo, y enamoramiento como suma de deseo y atracción.

Además, Shaver y Hazan (1987) consideran que “el proceso amoroso puede ser entendido desde los patrones de apego que se forman en la infancia y se mantienen a lo largo del ciclo vital”. Estos son, fundamentalmente: el apego seguro (relaciones confiadas y positivas. Ideas más realistas y favorables sobre el amor, más fácil intimidad y compromiso), apego ansioso (relaciones dependientes y continúa necesidad de confirmación de que se es amado), apego evitativo (relaciones desconfiadas y distantes).

Las actitudes hacia el amor están relacionadas con varios factores como la religión, la raza y la diferencia de género entre mujeres y hombres (Hendrick y Hendrick, 1998).

Este último factor, es el otro tema que ocupa nuestra investigación, debido a la tendencia de los hombres y las mujeres de comprender y entender la relación romántica de manera diferente. Algunas de las diferencias son: la mujeres son más capaces de unir el amor y el placer sexual y los hombres son más capaces de separar el amor y el placer sexual (Yela, 2002).

Por todo ello, esperamos verificar que las mujeres y los hombres difieren en la importancia que otorgan a los diferentes estilos de amor en su relación romántica.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron de forma voluntaria 109 personas, 56 mujeres y 53 hombres. Los participantes fueron alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que cumplían el criterio de mantener una relación de pareja en la actualidad. La muestra se seleccionó de forma no probabilística y estratificada por género.

Instrumento

Para evaluar las diferencias en la importancia que otorgan hombres y mujeres a los diferentes estilos de amor en la relación romántica, nos hemos basado en la “Escala de Actitudes sobre el Amor” (Love Attitudes Scale, LAS) de Hendrick y Hendrick (1986).

Hendrick y Hendrick (1986), se basan en la tipología de Lee (1973) y elaboran la Escala de Actitudes sobre el Amor para evaluar los seis estilos de amor propuestos en esta tipología, con la salvedad de que los consideran estilos independientes, sin tener

en cuenta la distinción entre estilos primarios y secundarios. Consta de 42 ítems, clasificados en seis subescalas (Eros, Ludus, Storge, Pragma, Manía y Ágape), compuestas de siete ítems cada una de ellas. El formato de respuesta se corresponde con una escala tipo Likert de cinco puntos, que comprende desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Los autores sometieron cada escala a un análisis test-retest, poniendo de manifiesto correlaciones de .70 o más. Los coeficientes alpha de Cronbach fueron de $\alpha=.68$ hasta $\alpha=.83$, reflejando una adecuada consistencia interna (Hendrick y Hendrick, 1986).

Asimismo, los datos obtenidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS-19.

Procedimiento

Se comenzó informando verbalmente a los participantes del carácter voluntario de su participación. A continuación, se les entregó el cuestionario LAS y se les comunicó que éste era anónimo y se guardarían los datos obtenidos con total confidencialidad. Asimismo, la escala contenía las instrucciones necesarias para su cumplimentación. No obstante, los investigadores estaban presentes para solventar cualquier tipo de duda que pudiera surgir.

Para contrastar nuestra hipótesis utilizamos un diseño cuantitativo de metodología no experimental. La variable manejada con manipulación selectiva era el género de los participantes, con los niveles de hombre y mujer.

RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos indica que, la mayoría de las personas entrevistadas, muestran elevados niveles de desacuerdo en el estilo de amor Ludus, en menor medida en Eros y Ágape y muestran total indiferencia en Storge, Pragma y Manía.

A continuación se presentan los resultados obtenidos al diferenciar la muestra por género para cada estilo de amor.

Tabla 1 Media aritmética de los resultados por género						
	EROS	LUDUS	STORGE	PRAGMA	MANÍA	ÁGAPE
M	4,13	2,43	3,11	2,17	3,1	3,77
H	3,84	4,2	3,11	2,01	3,4	4,07

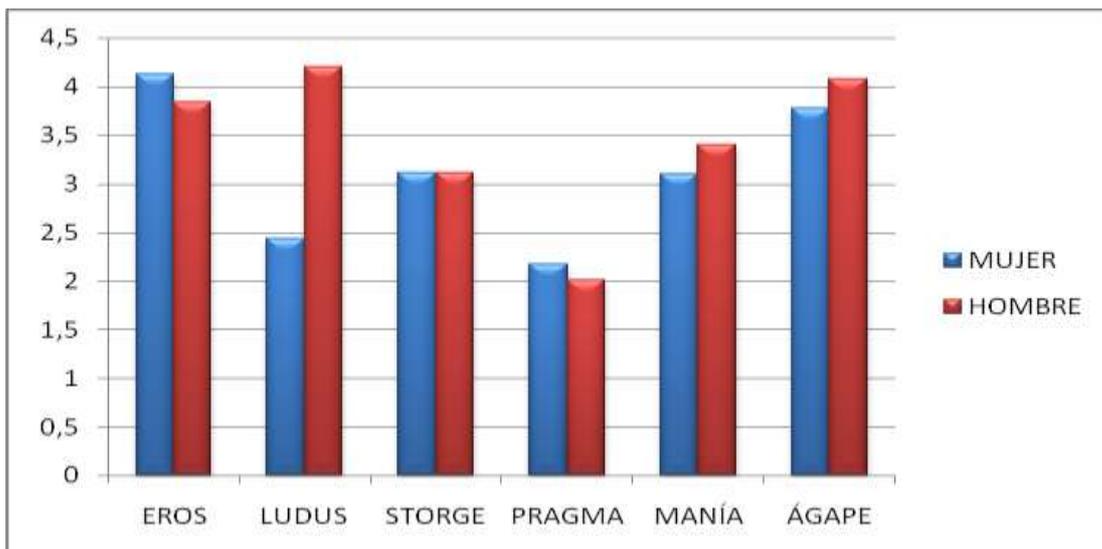


Gráfico 1. Representación gráfica de la media aritmética por género de los diferentes estilos de amor.

Como podemos observar, la concepción en el estilo Eros o amor pasional entre hombres y mujeres se muestra sólo

con una diferencia de 0.29, según los cálculos realizados, siendo las mujeres las que mayor puntuación obtienen. A la luz de los resultados obtenidos observamos claramente que existe una alta valoración social del amor romántico en nuestro entorno.

El estilo Ludus o amor lúdico muestra una diferencia de 1.77 entre mujeres y hombres, siendo estos últimos los que mayor puntuación presentan.

La aceptación del estilo Ágape o amor altruista mostrado por los hombres es significativamente más elevado que el de las mujeres, diferenciándose en un 0.3. A diferencia de la creencia popular, este resultado rompe con el tópico de que los hombres son menos altruistas que las mujeres en la relación amorosa.

En cuanto al estilo de amor Manía u obsesivo, sorprende el resultado superior en los hombres respecto a las mujeres distinguiéndose en un 0.3. Según estos resultados, se desmonta el mito que las mujeres son más obsesivas que los hombres.

Respecto a Storge o amor amistoso y Pragma o amor pragmático, las puntuaciones resultantes han sido muy equitativas, sin definirse claramente ante estos estilos de amor.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Corroborando nuestra hipótesis, se afirma que existen diferencias entre la variable género y los estilos de amor en las relaciones románticas.

En base a estos resultados podemos concluir que el estilo de amor que despierta más aceptación entre las mujeres es Eros, mientras que en los hombres es Ludus.

El interés mostrado por los hombres respecto al estilo de amor Ágape, muestra un nivel de altruismo más elevado que el de las mujeres, a diferencia de lo que se suele pensar.

Respecto al estilo de amor Manía u obsesivo, es motivo de reflexión que los hombres tengan una puntuación superior a las mujeres, ya que estas son consideradas más celosas y obsesivas que los hombres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferrer Pérez, V.A., Bosch Fiol, E., Navarro Guzmán, C., Ramos Palmer, M.C. y García Buades, E. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589-595

Hazan, C. & Shaver, P. (1987) Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.

Hendrick, C., Hendrick, S.S., y Dicke, A. (1998). The Love Attitudes Scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(2), 147-159.

Lee, J.A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.

López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca nueva.

Sternberg, R.J. (1989). *El triángulo del amor*. Barcelona: Paidós.

Yela, C. (2002). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

LA MEDIDA DE LA EMPATIA EN EL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

Artacho Castilla, F., López Fernández, M., Molina Ladrón de Guevara, A.M., Ortiz Fernández, M.V., Rosado Ayala, J.I., Ruiz Ruiz, M.V., Sillero Granados, M. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador:

<http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.14-Artacho-Lopez-Molina-Ortiz-Rosado-Ruiz-Sillero.pdf>

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo de investigación ha sido analizar la capacidad empática de 100 universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Para ello hemos utilizado el “Interpersonal Reactivity Index” (IRI), que es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar esta capacidad. Este instrumento incluye dos subescalas dedicadas a factores cognitivos, la toma de perspectiva (PT) y la fantasía (FS) y otras dos a factores emocionales, la preocupación empática (EC) y el malestar personal (PD).

Palabras Clave: Empatía, toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática, malestar personal.

ABSTRACT

The main aim of this research was to analyse the capacity for empathy in 100 university students from the Faculty of Education in Granada. We used the “Interpersonal Reactivity Index” (IRI), which is one of the most common instruments used to evaluate this capacity. It contains two subscales to measure cognitive factors, perspective taking (PT) and Fantasy and two subscales to measures emotional factors, empathic concern (EC) and personal distress (PD).

Keywords:

Empathy, perspective taking, fantasy, empathic concern, personal distress.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se ha resaltado la relevancia de la empatía, que se ha definido como la capacidad que tienen las personas para ponerse en el lugar de los demás. Hay quien posee tal capacidad desde el nacimiento y hay quien tiende a desarrollarla en otros momentos de su desarrollo personal. En general este matiz o habilidad de la inteligencia emocional no resulta fácil para la mayoría de las personas, ya que supone entender los sentimientos, emociones y pensamientos de nuestros semejantes. (Mestré Escrivá)

Resaltar que desde la neurociencia se afirma que la capacidad empática se relaciona con factores biológicos, como cierta conformación y disposición de las estructuras cerebrales y de la influencia de algunos neurotransmisores, de ciertas hormonas y de los genes. Y por otro lado con factores ambientales donde se ha demostrado que ambientes deprimidos con desgastes psicológicos fehacientes dejan secuelas a niveles estructurales cerebrales que limitan la capacidad empática de los individuos. (Moya-Álbiol L., Herrero, M. y Bernal MC)

Desde la psicología social se apunta que son las mujeres, en general, las que tienen mayor capacidad empática, si se las compara con los hombres, debido a cuestiones hormonales. Esto no quiere decir que un hombre no pueda ser más empático que una mujer, pero que según las estadísticas son ellas las que en mayor proporción gozan de este privilegio. (Sánchez Doreste J. y Gaya Catasus)

Por consiguiente, el objetivo del siguiente artículo es analizar las propiedades psicométricas del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

METODO

El método elegido se ha basado en una muestra de jóvenes y adultos, relacionados con ciencias de la educación. Pese a que los estudios empíricos que incluyen la evaluación de la empatía constatan las diferencias de sexo, nosotros no lo hemos tenido en cuenta y hemos valorado y analizado los resultados en base al número de encuestas realizadas. Ello se justifica porque el presente estudio sólo pretende demostrar si los alumnos de Ciencias de la Educación se encuentran por encima o por debajo de la media en la predicción de la empatía desde los factores emocionales y cognitivos.

Procedimiento

En el procedimiento destacamos que la encuesta se ha tomado de una propuesta realizada por la Universidad de Valencia, que a su vez tradujo el IRI al castellano por parte de un equipo de investigadores con experiencia en el estudio de la empatía y el desarrollo prosocial. En la aplicación del instrumento se ha garantizado el anonimato de las respuestas.

Participantes

La muestra consta de 100 participantes elegidos al azar de entre las especialidades de Psicopedagogía, Pedagogía, Magisterio y Educación Social. La edad de la muestra ha oscilado entre los 18 y los 44 años, realizando el muestreo tomando cada aula como unidad muestral.

Instrumento

Se ha utilizado el cuestionario conocido como Interpersonal Reactivity Index, una de las encuestas más utilizadas para medir la empatía. Parte de una perspectiva multidimensional y valora los factores cognitivos y emocionales.

El índice de Reactividad Interpersonal (IRI) es un instrumento de medida autoinforme que consta de 28 preguntas con cuatro subescalas de siete preguntas, cada una de las cuales evalúa un aspecto separado del concepto global de empatía. Además el IRI proporciona la información en relación a la empatía cognitiva (la escala de toma de perspectiva y la escala de la fantasía) que describe el proceso de comprender el punto de vista de otra persona y la empatía afectiva (la escala de preocupación empática y la escala de angustia personal) que se define como la respuesta emocional de quien observa el estado emocional de quien observa el estado afectivo de otras personas, poniendo de manifiesto sentimientos de compasión, inquietud y afecto frente al malestar del otro.

RESULTADOS

Las subescalas antes mencionadas eran las siguientes:

- Toma de perspectiva: valora los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista.
- Fantasía: mide la tendencia a identificarse con los personajes de las películas, novelas y otras situaciones ficticias.
- Preocupación empática: mide los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás.
- Angustia personal: mide los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

En las instrucciones del instrumento se les indicó a los sujetos que debían de contestar a una serie de afirmaciones relacionadas con sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones, solicitándoles la opinión sobre sí mismos. El formato de respuesta era de tipo likert con cinco opciones de respuesta, de cero a cuatro, según el grado en que dicha afirmación le describía (no me describe bien, me describe un poco, me describe bastante bien, me describe bien y me describe muy bien).

Los resultados medios obtenidos en la encuesta IRI se presentan en la siguiente tabla (entre paréntesis aparece la desviación típica estándar):

Tabla 1

	PT	FC	EC	PD
Media	17,376	11,498	18,935	9,372
Mediana	18,5	15	20	12
Moda	18	15	20	14
Varianza	19,484	23,287	17,515	26,991

Resultados según las escalas

Escala de toma de perspectiva.....	17,38 (+- 4,78)
Escala de la fantasía.....	11,50 (+- 5,61)
Escala de preocupación empática.....	18,94 (+-4,17)
Escala de Angustia Personal.....	9,37 (+- 4.52)

CONCLUSIONES

Este trabajo ha puesto de manifiesto que los alumnos de Ciencias de la Educación de Granada están por encima de la media en Toma de perspectiva, lo que nos indica que suelen adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir que suelen tener menos dificultades que la media para comprender el punto de vista de los demás.

Referente a la Fantasía, los sujetos se sitúan sensiblemente por debajo de la media, lo que nos indica que suelen ser más reacios que la media a identificarse con personajes de cine y de la literatura, es decir, suele costarle más ponerse en situaciones ficticias por lo que tienden a tener menor capacidad de imaginativa.

Referente a la escala de preocupación empática, los sujetos objeto de esta investigación se sitúan por encima de la media, con 4,94 puntos, lo que nos indica que miden las reacciones emocionales de las personas ante la experiencias negativas de los demás, especialmente los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros.

Por último, en la escala de angustia personal, la población universitaria de CCEE de Granada, se sitúa muy por debajo de la media, con 4,63 puntos. Esta subescala, que mide las reacciones emocionales de las personas ante los otros, orientadas hacia los sentimientos de ansiedad y malestar, por lo que se sitúa por debajo a la hora de observar las experiencias negativas de sus semejantes.

Los resultados muestran una vez más que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación se sitúan por encima de la media en los procesos emocionales y cognitivos en la conducta social, en las dos subescalas que hacen referencia a la percepción del otro.

En estudios realizados en poblaciones diferentes, la empatía, evaluada a través del IRI, ha resultado ser un buen predictor de la conducta social. El Interpersonal Reactivity Index resulta ser un buen instrumento para evaluar los componentes de la empatía en la población universitaria granadina.

BIBLIOGRAFÍA

Garaigordobil M. y García de Galdeano P. (2006): "Empatía en niños de 10 a 12 años". En: *Psicothema* 2006. Vol. 18, nº 2, pp. 180-186.

Mestre Escrivá V., Frías Navarro M. D. y Samper García P. (2004): "La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index". Universidad de Valencia. En: *Psicothema* 2004. Vol. 16, nº 2, pp. 255-260.

Mestre V., Samper P. y Frías M. D. (2002): "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador". En: *Psicothema*, 14 (2), 227-232.

Moya-Álbiol L., Herrero, M. y Bernal MC.: "Bases Neuronales de la Empatía". En: *Revista de Neurología* 2010; 50: 89-100.

Sánchez Doreste J. y Gaya Catusus J. En prensa: "Inteligencia Emocional y Educación".

Urquiza V. y Casullo M. M. (2006): "Técnicas y Procesos de Evaluación Psicológica". En: Anuario de Investigación v.13, Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2006.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO VÍA DE FORMACIÓN Y DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

ICT IN HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF TRAINING AND SKILLS DEVELOPMENT IN THE KNOWLEDGE SOCIETY

Ángela María Molina Ramírez (anyara@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.15-Molina.pdf>

*“Si le das pescado a un hombre hambriento,
lo nutres durante una jornada.
Si le enseñas a pescar,
lo nutrirás durante toda su vida”
Lao-Tsé*

RESUMEN

La sociedad del conocimiento, nos pone a prueba en relación a las destrezas, conocimientos y habilidades que adquirimos. El ámbito educativo ha de avanzar al compás de esta sociedad desde la primera de las etapas hasta el final de ellas, valiéndose de las TIC. A través del presente trabajo se pretende analizar la interacción comunicativa establecida entre docentes y discentes a través de los espacios virtuales en la Educación Superior, profundizando en sus posibilidades y destacando la necesidad de flexibilizar la educación. A la vez, se muestran una serie de experiencias renovadoras y unas vías de continuidad en el futuro.

Palabras clave: tutor virtual, espacio virtual, aprendizaje virtual, TIC, Educación Superior.

ABSTRACT

The knowledge society, tests us in relation to the skills, knowledge and abilities we acquire. The education sector has to move in time with this society from the first of the stages to the last, using ICT. The aim of this article is to analyze the communicative interaction established between teachers and students through virtual spaces in higher education, exploring its capabilities and emphasizing the need for flexibility in education. A series of renovating experiences and possibilities for future continuity are also shown.

Key words: virtual tutor, virtual space, e-learning, ICT, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, con el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y especialmente los servicios y posibilidades que ofrece Internet, la formación en red proporciona una enseñanza personalizada y un seguimiento continuo de los progresos del alumnado, optimizando el proceso de aprendizaje y eliminando barreras espacio-temporales. Este entorno nos va a facilitar la comunicación e interacción entre los distintos agentes (profesorado-alumnado-personal administrativo-institución), configurando así diferentes espacios comunicativos: para la tutoría, para la comunicación social, de soporte en las diferentes situaciones didácticas, así como en las organizativas, entre otras.

Pero trabajar con estos ambientes requiere un cambio de mentalidad en la forma de concebir la educación en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, debido a que son necesarias profundas modificaciones en su consideración y puesta en práctica, empezando por el cambio de rol tanto de profesorado, como del alumnado, y de las propias instituciones educativas. Se hace necesario formar tanto a tutores/as como alumnos/as de Educación Superior en e-learning, en la medida en que la influencia del profesorado puede ser determinante para el acercamiento del alumnado hacia el conocimiento y la interacción comunicativa, hasta tal punto que puede convertirse en la génesis de los procesos motivacionales hacia el aprendizaje. Esto deja patente que la competencia emocional del docente no incide únicamente en paliar el malestar afectivo del profesorado, asimismo adquiere un gran valor por su posible contribución sobre los alumnos y su aprendizaje.

LAS TIC, RESORTE Y TRAMPOLÍN PARA LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aproximación conceptual: marco de referencia.

Como se ha apuntado en la introducción, la nueva sociedad del conocimiento y la tecnología precisa que la educación y este nuevo avance en el mundo digital lleven caminos paralelos para que, desde la primera etapa educativa (Educación Infantil) hasta la Educación Superior tenga cada vez más cabida el mundo de las nuevas tecnologías y nos facilite el tener contacto con nuevas experiencias de aprendizaje y logre un amplio desarrollo de las capacidades que desde el informe Delors se nos solicita: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.

Es necesario aunar las ventajas de las TIC a la Educación Superior y a la educación en su totalidad, y, como expone Cristóbal Cobo Roman, investigador de Oxford Internet Institute, en una entrevista concedida para "Cuadernos de Pedagogía", huir de la dura realidad que en ocasiones acontece, y es que *"cambian las tecnologías, pero se replican los patrones y los errores del pasado"*, por lo que a veces, se actúa desde dos universos paralelos.

MUNDO DIGITAL	MUNDO EDUCATIVO
Crecimiento tecnológico continuo y sin precedentes que fomenta la comunicación entre las personas, la autoría y la adquisición de conocimiento.	Estancamiento institucional; cambio fragmentado e insostenible que dificulta el aprendizaje y el desarrollo profesional.
Inversiones millonarias para desarrollar nuevos productos.	Inversiones insuficientes, mucho menos para la investigación, el desarrollo y la innovación.

Expresión libre.	Expresión controlada académicamente.
Respuesta constante y múltiple.	Respuesta retardada y unilateral.
Expresión multimodal (aural, oral, textual, imagen, música).	Expresión monomodal (sobre todo textual).
Identidad móvil.	Identidad fija.
Entornos cambiantes.	Entornos constantes.
Multiárea.	Tareas consecutivas.
Rapidez.	Lentitud.

No se trata, pues, de mantener estos mundos separados, sino involucrar las TIC en la educación, en este caso en la Educación Superior. De esta idea surgen los entornos virtuales como alternativa metodológica a la educación tradicional.

Entendemos por un *entorno virtual de aprendizaje* aquel espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes (Salinas, 2004c): una función pedagógica, la tecnología apropiada a la misma y los aspectos organizativos.

En la educación superior, estos sistemas presentan grandes oportunidades tanto para los docentes como para los estudiantes, en términos de accesibilidad, de flexibilidad y, en algunos casos, de costos. Impactan, por tanto, en tres de los aspectos críticos de la educación superior actual: en la necesidad de proporcionar acceso a una cantidad cada vez mayor a la educación postsecundaria, en la necesidad de modalidades cada vez más flexibles en términos de lugar, espacio, ritmo, itinerarios, etc. y en la importancia que va tomando la financiación y, en consecuencia, los costos de la educación superior.

La educación flexible como necesidad y punto de partida.

Para Latona (1996), las universidades deben tomar el enfoque de la formación flexible, ya que se han de adaptar a las tendencias de acceder al aprendizaje fuera del puesto de trabajo, proveer las necesidades de los estudiantes a tiempo parcial y responder a las necesidades de formación continua, que constituyen desafíos para las instituciones de educación superior en esta sociedad de la información.

Como concepto y como práctica, el aprendizaje flexible en la Educación Superior arrastra cualidades o experiencias de sus tres bases (Salinas, 1999): de la educación a distancia, de la educación en el campus, y de las tecnologías de la información y la comunicación. En este ámbito, la formación flexible, sirve tanto para aquellos alumnos que siguen la enseñanza 'presencial', como para aquellos que siguen la enseñanza a distancia o por cualquiera de las fórmulas mixtas.

¿Cómo llevar a cabo la flexibilización de la educación? En primer lugar, en el momento de organizar estos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje pueden diferenciarse distintos componentes que se interrelacionan y condicionan y se han de tener en cuenta. La preocupación por los mismos varía desde las herramientas que facilitan el entorno (De Benito, 2000), o el rol del profesor (Gisbert, 1997; Salinas, 1999), a las estrategias didácticas a desplegar en dicho entorno (Pérez i Garcías, 2002, 2004), la evaluación de los entornos (Salinas, 2004), la perspectiva organizativa (Duart y Lupiáñez, 2005), los modelos (Sangrà y Duart, 1999; Henríquez, 2001), etc...

Las modalidades de formación apoyadas en las TIC llevan a nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumnado en el proceso de construcción de conocimiento; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, la flexibilidad para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo (Salinas, 1997).

Algunos de estos cambios se reflejan en la siguiente tabla:

FUNCIONES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	UTILIZACIÓN DE LAS TIC
Investigación	Creación, generación	Laboratorios virtuales Recursos de investigación compartidos Grupos distribuidos Creación compartida de recursos
Docencia	Transmisión	Campus virtuales E-learning, e-campus
Preservación	Codificación, archivo	Bibliotecas virtuales Redes de bibliotecas Informatizadas
Extensión, publicación	Divulgación	Revistas y publicaciones electrónicas, e-books
Proyección, transferencia	Aplicación	Transferencia de conocimiento en red Innovación Redes de aprendizaje

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, Moore (1989), Bates (1991), Berge y Collins (1996) o Gilbert y Moore (1998) hablan de los varios tipos esenciales de interacción que Salinas (2004) recoge como tres dimensiones de los entornos virtuales:

Interactividad del material (Interacción Alumno-Contenido).

Apoyo y comunicación (Interacción Profesor-Alumno).

Reconstrucción del grupo de aprendizaje que se concreta en la organización de la comunidad de aprendizaje (Interacción Alumno-Alumno).

En definitiva, reflexionar sobre cambios metodológicos en los entornos virtuales implica cambios en los otros elementos. De ahí que parezca que la llegada de las TIC genera procesos de innovación como señalábamos antes (o que implique cambios más profundos que los de la simple introducción de un elemento nuevo en el proceso).

Esta tarea no es fácil, y los retos que para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje dependerán en gran medida del escenario de aprendizaje, (el hogar, el puesto de trabajo o el centro de recursos de aprendizaje, etc.).

En cualquiera de las circunstancias, en la gestión de los entornos virtuales de formación habrá de tener en consideración a todos y cada uno de los componentes del modelo de educación flexible y las distintas relaciones que pueden establecerse entre los mismos.

Aterrizaje: posibilidades que las TIC ofrecen a través de la comunicación.

Actualmente, las universidades han de plantear nuevos modelos en el contexto en el aula convencional, y desde una perspectiva flexible atender a las personas que necesitan formación a lo largo de la vida, explorando cómo la tecnología puede contribuir a implicar y apoyar a los alumnos en contextos, culturas y programas múltiples.

¿Qué implica todo esto? Supone nuevos entornos de aprendizaje y de enseñanza, lo que requiere nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos y gestionarlos. Al respecto, los autores Mason y Kaye (1990), han señalado que la aplicación de la comunicación mediada por ordenador ha cambiado la naturaleza y estructura de las instituciones de educación a distancia de diferentes formas, indicando tres implicaciones:

Desaparición de las distinciones conceptuales entre educación a distancia y educación presencial.

Cambio de los roles tradicionales del profesorado, tutores adjuntos y staff administrativo y de apoyo.

Oportunidad de crear una red de estudiantes, un 'espacio' para el pensamiento colectivo.

¿Cómo se lleva a la práctica? Gestionar un entorno de formación supone un conjunto de decisiones en forma de juego de equilibrio entre el modelo pedagógico, las posibilidades de la tecnología y el marco organizativo e institucional. Una vez consensuada y tomada la decisión, lo que las universidades tienen que hacer es construir un nuevo entorno de aprendizaje que intencional y sistemáticamente (Hanna, 2000):

Conecte a los alumnos unos con otros y con los tutores y profesores.

Conecte este aprendizaje con la experiencia.

Saque ventaja de la abundancia de información y accesible mediante las nuevas tecnologías.

Así pues, ¿qué perfil tienen el estudiante y el tutor en los espacios virtuales?

Perfil del estudiante en los espacios virtuales

Como establece Monereo (2005), a nuestros jóvenes nadie les ha enseñado a buscar y seleccionar información de manera crítica, parafraseando y filtrando lo que leen, y recelando de determinadas fuentes, medios o autores, y es ahí donde hemos de incidir. Gracias a los espacios virtuales, el protagonista del proceso es el alumno, el cual puede preguntar al profesor diez veces más en *e-learning* que en la modalidad presencial, y el autoaprendizaje adquiere un papel relevante.

Junto al enorme potencial del uso de las tecnologías, hoy sabemos que todo aprendizaje es el resultado de un proceso interactivo (otras personas, contexto propio, otros contextos) (Moreno, 2003) y que existe una correspondencia formal entre los modelos cognitivos en la memoria y la estructura de la web.

Las nuevas tecnologías y las demandas de nuevas competencias han ampliado el espectro de los usuarios respecto al alumnado tradicional que ha finalizado la enseñanza secundaria obligatoria. Cada vez más aumenta la variabilidad del alumno medio, el cual cada vez es de mayor edad, y a menudo, compagina los estudios con el trabajo, capaz de absorber contenidos educativos con facilidad en los distintos formatos, es una persona que difícilmente consigue adaptarse al horario rígido de las clases y por tanto precisa de la flexibilidad de la educación.

De este modo, nos vemos obligados a considerar las diferencias de los alumnos desde el punto de vista de la motivación, de la percepción, desde los estilos cognitivos. Además, es preciso apuntar a un grupo de habilidades y actitudes básicas personales para aprender en la distancia: autodisciplina, la capacidad de trabajar solo, la gestión del tiempo, cierto grado de independencia en el aprendizaje; capacidad de realizar una programación personal, compaginando vida personal, profesional y estudios.

Por tanto que el *e-learning* es un modelo de aprendizaje en el que el estudiante tiene que desarrollar habilidades tan importantes para su vida futura en esta sociedad, y donde se considera el medio óptimo para el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes).

Perfil del tutor en los espacios virtuales

El mejor tutor es el que a medida que enseña se va haciendo más prescindible, al tiempo que el estudiante va adquiriendo cada vez más autonomía (García Nieto, 2004).

Se pretende formar estudiantes autónomos, que autodirijan convenientemente su proceso de aprendizaje permanente. En este caso, el tutor virtual debe conocer y adherir las demandas que plantea la sociedad de la información reflejada de manera sintética en el perfil del estudiante ya descrito.

Trabajar en línea crea una amplia serie de sensaciones en los participantes y los tutores *on-line*. Además de la función didáctica tradicional, el docente está llamado ahora a desempeñar otras funciones de tipo social, de gestión y tecnológicas, las que son funciones del equipo *e-learning* (Ardizzone, 2004), es un mediador entre la información y el conocimiento (Tribó, 2005).

Los tutores necesitan formación para evaluar y corregir electrónicamente (Salmon, 2004), especialmente en modalidades de evaluación definidas desde el diseño curricular de la experiencia formativa, las pruebas de desempeño, las evidencias de conocimiento, etc. (Inacap, 2007; Irigoin, 2002).

El buen tutor virtual es experimentado y entusiasta, implicado en la formación, transmite entusiasmo; flexible, pero organizado; tolerante, buen comunicador y mejor "oyente", conocedor de la tecnología.

La experiencia apunta que los estudiantes prefieren que las respuestas sean personalizadas y dirigidas a su trabajo específico. Todas las interacciones y respuestas deben servir a un propósito. El tutor virtual cumple dichas expectativas y necesidades.

EXPERIENCIAS RENOVADORAS

A partir del curso 2006-2007 se plantea en la Universidad de Sevilla la conversión y uso de materias a través de la plataforma WebCT. Blackboard Learning System-WebCT es una plataforma informática de teleformación (e-learning) que permite construir y administrar cursos en línea e impartir formación, ofertada al profesorado como complemento a la docencia presencial.

WebCT es un software que permite a las instituciones educativas crear y alojar cursos en internet que pueden servir como cursos en línea completos o como complemento a los cursos magistrales tradicionales (Añel, 2008; León, 2007), donde su principal ventaja es la sincronización que se realiza con los sistemas de gestión corporativos académicos de la universidad.

En el curso 2007-2008 ya se empezaron a ver los resultados y fueron tan sorprendentes que la Universidad de Sevilla ha decidido abordar la ampliación del abanico de proyectos y entornos colaborativos tales como el OpenCourseWare (OCW), iniciativa surgida en el Instituto Tecnológico de Massachussets en 2001. En este sentido, tienen publicado el material didáctico de las materias Psicología de los Grupos y de las Organizaciones, impartida en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía.

Mi propia experiencia como alumna de Educación Infantil y de Psicopedagogía me ha hecho reflexionar sobre la importancia del aprendizaje y la formación a través de plataformas y entornos virtuales. La Universidad de Granada ofrece al alumnado varias vías de comunicación, donde se encuentra el Tablón de Docencia como espacio de comunicación entre profesorado y alumnado y lugar donde se pueden depositar materiales y recursos de las materias.

Además, SWAD, MOODLE, CEVUG, Ágora de Psicología son otra serie de plataformas que se ofrecen al alumnado para el desempeño del seguimiento didáctico, donde se ponen al servicio de todos y todas diversas vías de comunicación sincrónica y asincrónica, tales como chat, videoconferencia, correo electrónico, foros, calendario, tablón de anuncios, carpetas compartidas, etc.

Actualmente, Gmail ofrece una maravillosa oportunidad de trabajar en línea. De forma personal, a través de la herramienta Docs curso la asignatura Psicología de los Grupos de la titulación Psicopedagogía, donde el profesor y yo nos comunicamos en función de las tareas que voy realizando.

Opciones como las comentadas ofrecen amplia flexibilidad a las personas que por diversas circunstancias no pueden acudir de forma presencial a los cursos que se soliciten. Además, es un avance y una nueva forma de comunicación atractiva y productiva que yo misma he podido comprobar a lo largo de mi experiencia como docente y como maestra.

TRES CAMINOS HACIA EL FUTURO

Un buen sistema educativo integra el método de enseñanza y la evaluación con las actividades descritas en los objetivos, de modo que todos los elementos del sistema funcionan conjuntamente para favorecer el aprendizaje (Lebrun, 2007). ¿Cómo

obtener esta integración? Existen tres estrategias que responden a la demanda tecnológica (Underwood y Dillon, 2011).

Minimizar el uso de la tecnología.

Los estudiantes que pueden acceder a la tecnología fuera del aula tienen una ventaja, con lo que se crea una diferencia con respecto a los que no tienen los medios económicos o culturales que les permite disponer de acceso a estos recursos.

Hacer uso de la tecnología para complementar la práctica actual.

Aceptar la tecnología en aquellos lugares donde encaja, según los métodos y las estructuras actuales. Esta opción define la tecnología como un recurso útil y que posee el valor de catalizador del cambio. En este caso, nos encontramos con que hay innovaciones mejor integradas en el aula, como las pizarras digitales, mientras que otras más utilizadas, como los teléfonos 3G, apenas tienen un impacto en este sistema (Underwood y Dillon, 2011).

Unificar y evolucionar.

Los profesores y los centros necesitan convertirse en instituciones educativas abiertas que “cambian radicalmente su perspectiva acerca del conocimiento, la evaluación y la relación entre estudiante, maestro e información” (Hernández y Goodison, 2004).

Cualquier intento de integrar la tecnología requiere cierta alteración del actual sistema educativo. Ignoramos un hecho fundamental: el mundo de las tecnologías digitales ha transformado al estudiante; nosotros, como maestros, ¿nos transformaremos con ellos?

CONCLUSIONES

En un amplio número de universidades europeas se ha observado que la metodología está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumnado, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral, por lo que debemos trabajar para modificar esta situación.

Por tanto, se trata de crear un nuevo entorno de aprendizaje que fomente la comunicación entre docente y discente, que conecte el aprendizaje con la experiencia, que potencie el trabajo en grupo y aproveche la cantidad de información y conocimiento que se ofrece, dando lugar a comunidades de aprendizaje universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J. y Sales, A. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor, en AAVV. *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos, Sevilla, p. 351-372.

Añel, M. E. (2008). Formación on-line en la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. ° 33, p. 155-163.

Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de Educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, n. ° 1, p. 203-222.

Cabrero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, n. ° 1.

- García González, A. J., Troyano Rodríguez, Y., Curral, L., Chambel, M. ^a J. (2010). Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma WEBCT en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. ^o 37, p. 159-170.
- García Ramírez, J. M. (2011). Una reconsideración de la excelencia visible en la educación superior: la escuela empática. En *Andalucía Educa*, n. ^o 66, p. 77.
- García Ramírez, J. M. (2012). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en la educación universitaria. En *Andalucía Educa*, n. ^o 76, p. 84-85.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. En *Acción Pedagógica*, vol. 11, n. ^o 1, p. 48-59.
- Junta de Andalucía (2011). TIC e innovación. *Cuadernos de Pedagogía*, n. ^o 418.
- Llorente Cejudo, M. ^a C. (2005). La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias. Universidad de Sevilla.
- Marín Sánchez, M. (2003). La interacción comunicativa en los grupos. En Marín Sánchez, M., Garrido Torres, M. A. (2003), *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.
- Salinas, J. (2005). *La gestión de los entornos virtuales de formación*. En *Seminario Internacional: La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO APROXIMATIVO EN LA FCEE DE GRANADA

PERCEPTION OF EDUCATIONAL INCLUSION IN THE UNIVERSITY CONTEXT: AN APPROXIMATE STUDY IN THE FCEE OF GRANADA

Conde Lacárcel, Alfonso (alfconl@correo.ugr.es). Doctorando en el Programa de Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.16-Conde.pdf>

RESUMEN

El presente artículo pretende realizar un análisis aproximativo respecto al grado de aplicación de la inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ciudad de Granada. ¿Es consciente el alumnado y el profesorado de esta corriente que se está desarrollando desde hace tiempo en el sistema educativo de otros países y también en el nuestro; En qué grado conciben la comunidad universitaria que está llevándose a cabo? Primera parte, de un estudio aproximativo centrado en la percepción del alumnado, que posteriormente se complementará con la percepción del profesorado.

Palabras clave: educación universal, acceso a la educación, inclusión educativa, enseñanza superior.

ABSTRACT

The aim of the present article is to carry out an approximate analysis with regard to the degree of application of educational inclusion in the Faculty of Education of the city of Granada. Are the students and professors aware of this current that has been developing for some time in the educational system of other countries and also in ours; To what degree do they conceive that inclusion is being carried out in the university community? The first part of the approximate study centered on the perception of the university students, which will be supplemented subsequently with the perception of the professorship.

Keywords: universal education, access to education, educational inclusion, higher education.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación para todos en igualdad de condiciones, de calidad, superadora de las injusticias sociales y modificadora de nuestro entorno como herramienta emancipadora para las personas, ha sido una de las ideas que han hecho evolucionar la conceptualización de la educación en general, y la Educación Especial en particular desde perspectivas categorizadoras y remediales hacia otras formas de acción integradoras.

Ahora se habla de Inclusión educativa en nuestros centros y aulas. Según Stainback y Stainback (1990), la escuela inclusiva se puede definir como: “un lugar en el que todo el mundo se siente aceptado, apoyado y ayudado por sus compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad escolar y donde se da respuesta a sus necesidades educativas”.

La historia de este movimiento, sienta sus bases en las declaraciones e informes promulgados por organismos internacionales; la evolución en la intervención de las personas con necesidades educativas especiales; la iniciativa de educación regular estadounidense (Regular Education Initiative); el Informe Warnok y de una manera más significativa en la Declaración de Salamanca de 1994 sobre Necesidades Educativas Especiales.

Desde estas iniciativas, se concibe la educación inclusiva como un intento de transformar el sistema educativo para que todos los niños/as, jóvenes y adultos se aseguren el máximo desarrollo, independientemente de sus características particulares (con o sin discapacidad), sociales, económicas, religiosas, etc., de manera que se superen las desigualdades educativas.

Para conseguirlo y siguiendo las ideas de Booth, T. (2000) en su obra *Índex for Inclusión*: es preciso modificar la cultura, las políticas y prácticas educativas de los centros y comunidades educativas, institutos, universidades, etc. estableciendo y organizando todos los recursos personales, materiales, institucionales...necesarios en los contextos comunitarios en que viven, crecen y aprenden.

Esta iniciativa, ha ido extendiéndose con mayor fuerza desde el año 2000 con la aparición de esta obra en Reino Unido a países europeos como Noruega, Alemania o Finlandia, entre otros, además de trabajarse en adaptaciones a contextos tan dispares como pueden ser Australia, Brasil, Sudáfrica o la India; por su parte, América Latina y el Caribe, a través de la Oficina Regional de la Unesco está liderando las experiencias en este sentido; incluyendo el contexto universitario, de acuerdo con la información que podemos encontrar en el Prólogo de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva realizada por el Consorcio Universitario para Educación Inclusiva aquí en España y otros documentos que mencionaremos posteriormente.

No se trata de diagnosticar, categorizar e implementar las soluciones de forma individual como se venía haciendo hasta ahora en un enfoque tradicional, sino de actuar en el contexto de manera que se superen todas las barreras al aprendizaje y se responda a las necesidades de todos.

De acuerdo con la UNESCO (2000): “La educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad que responda a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Centrándose en particular en grupos vulnerables y marginados.”

En este tipo de escuela el alumnado con NEE se incluye en las aulas ordinarias para favorecer una vida lo más normalizada posible, incorporando las ayudas que sean precisas tanto para alumnos/as con alguna discapacidad como para alumnos/as “normales”. Contempla, según López Villegas, María, (2010) citando a Giangreco, Cloninger y col. (1994):

- Unos agrupamientos heterogéneos con una proporción natural de alumnos con discapacidad y sin ella en el aula, centro ordinario, distintos niveles de desarrollo que son educados juntos.
- Un sentido de pertenencia al grupo.
- Una instrucción de nivel múltiple.
- Un uso de ambientes frecuentados por personas sin discapacidad.
- Experiencias educativas equilibradas.

En nuestro país, España, será a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) cuando empiece a realizar su andadura la Inclusión educativa con encomiables esfuerzos, aunque todavía con numerosas barreras, desconocimientos y experiencias muy localizadas, como la de Salas y Domínguez (1999) o Cereza (2000) centradas fundamentalmente en los niveles de primaria, secundaria y educación de adultos.

De todas formas podemos encontrar revisiones teóricas como la de Jurado y Sánchez, (2000) que cuestionan el diseño curricular tradicional o las diversificaciones curriculares en secundaria; y materiales específicos y estrategias didácticas inclusivas como por ejemplo, la de la sección de documentos sobre inclusión educativa de la página web de la Federación Vasca de Asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual (<http://www.fevas.org>) o la labor desarrollada en forma de Proyectos de colaboración con Iberoamérica del M.E.C. por medio de “un modelo de cooperación [...] apoyo y acompañamiento institucional entre ministerios de educación, [...] relación intersectorial y de la sociedad civil, la capacitación y formación de docentes, los seminarios y encuentros”.

En el contexto universitario, las temáticas tanto a nivel teórico como de experiencias, más desarrolladas y relacionadas con la inclusión atienden principalmente a:

- el liderazgo educativo.
- la calidad educativa.
- la convivencia y resolución de conflictos.
- la exclusión por razón de género.
- la interculturalidad.
- las comunidades de aprendizaje.
- la formación del profesorado.
- la cultura de colaboración.

Centrándonos en este ámbito por la necesidad de concreción a pesar de la cantidad de información de la que disponemos, la inclusión educativa en contextos universitarios parece ser un proceso fundamentalmente desarrollado en los países Iberoamericanos y del Caribe, con experiencias como por ejemplo la que podemos recoger del 1er Congreso Latino-americano de Ciencias de la Educación: “Actitudes de Docentes Universitarios hacia los Procesos de Inclusión Educativa de Alumnos con Capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luís Potosí” de Vázquez Martínez, B. , Méndez Pineda, J. y Mendoza Saucedo, F. (2010); o también en Canadá con el Proyecto “Conexiones” para favorecer la inclusión de alumnado con necesidades especiales en escuelas y centros universitarios y la formación de docentes sobre inclusión en las Universidades de Moncton y Prince Edward Island.

Pero, ¿qué podemos encontrar a este respecto en España? Desde el CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), se ha generado una iniciativa muy interesante: desarrollar un observatorio estatal sobre inclusión, en el que se elaborará un informe bianual para comprobar la realidad de su desarrollo en el contexto universitario.

Teniendo en cuenta todo, se ha pensado hacer una encuesta aproximativa, con el fin de establecer una panorámica de la realidad que podemos encontrarnos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

¿Hasta qué punto los futuros docentes están formándose a este respecto; qué ideas tienen respecto a la inclusión educativa; cómo la transmiten los profesores universitarios a sus alumnos y alumnas en las distintas prácticas educativas llevadas a cabo a nivel teórico, en sus seminarios, etc. de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior?

MÉTODO Y MATERIALES

Para responder a las preguntas planteadas y dar forma a un primer escenario con el que trabajar la inclusión educativa a nivel universitario en nuestra facultad, hemos llevado a cabo una metodología por encuesta vía on-line, sobre las distintas opiniones y valoraciones que tiene la muestra seleccionada.

En la elaboración del instrumento utilizado, hemos llevado a cabo una selección de ítems del “Cuestionario del Índice de Inclusión” del Programa de Educación Inclusiva con Calidad llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, debido a su validez y fiabilidad, sin necesidad de llevar a cabo modificaciones en la formulación de los distintos ítems.

Utilizamos una escala Lickert con una graduación de respuesta de 1 a 5 (1. No sé. 2. No se hace. 3. Algunas veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre), con un porcentaje de fiabilidad del 95%. La difusión de la misma y el tratamiento de los datos han sido facilitados por la plataforma encuestafacil.com que nos permite descargarlos en fichero csv y los formatos Excel y Access los datos cuantitativos y trabajarlos con el programa estadístico SPSS (en este caso v.17.0).

El Universo teórico objeto del estudio está formada por el conjunto de la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (en este caso alumnado), siendo seleccionada de manera aleatoria para una mayor validez de los datos recogidos y evitar falseamientos de la información o posibles errores. Al tener un carácter voluntario, la muestra final ha sido la siguiente:

_Cuestionarios entregados vía-online: 104.

_Cuestionarios contestados: 72.

El cuestionario original sobre el que hemos realizado la adaptación, nos proporciona para un nivel de fiabilidad del 95% la necesidad de una población mínima de entre 61 a 100 individuos y una muestra de 55 individuos para obtener un índice real de los datos recogidos. Al tratarse de un estudio aproximativo, con el fin de realizar una primera revisión del escenario para una posible investigación posterior, podemos considerar que los datos iniciales pueden proporcionarnos “pistas mínimamente fiables” sobre el grado de conocimiento en los estudiantes sobre el estado de la inclusión en su facultad de educación.

Los ítems seleccionados hacen referencia a las áreas de gestión directiva (A), gestión académica (B) y de gestión de la comunidad (D):

- Direccionamiento estratégico y horizonte institucional: Misión, visión y principios institucionales (A.1.1) y metas institucionales (A.1.2).
- Gerencia estratégica: estrategia pedagógica (A.2.3); uso de información interna y externa para la toma de decisiones (A.2.4) y seguimiento y evaluación (A.2.5).
- Clima escolar: manejo de conflictos y casos difíciles (A.5.8).
- Gestión de aula: estilo pedagógico (B.3.3).
- Proyección a la comunidad: escuela de padres/madres (D.2.1); oferta de servicios a la comunidad (D.2.2) y servicio social estudiantil (D.2.3).

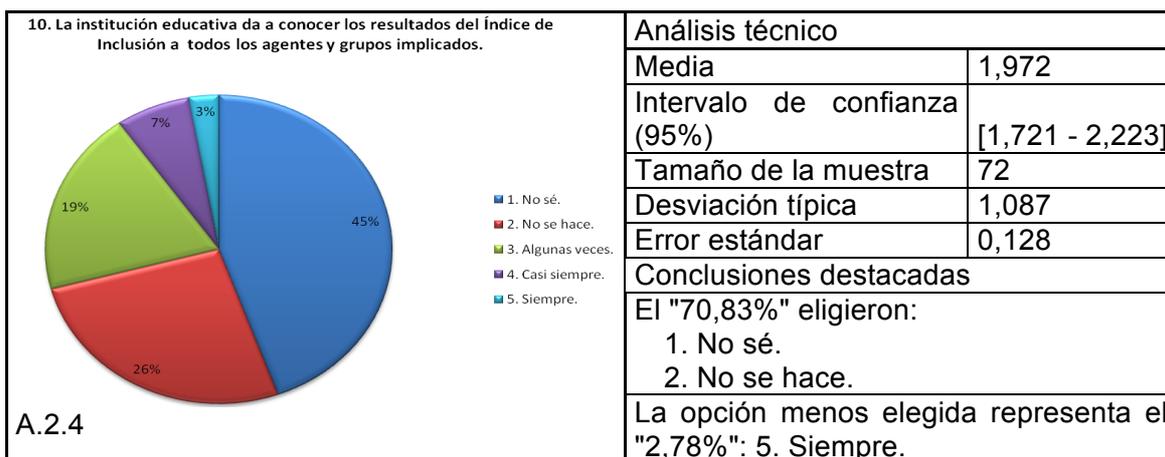
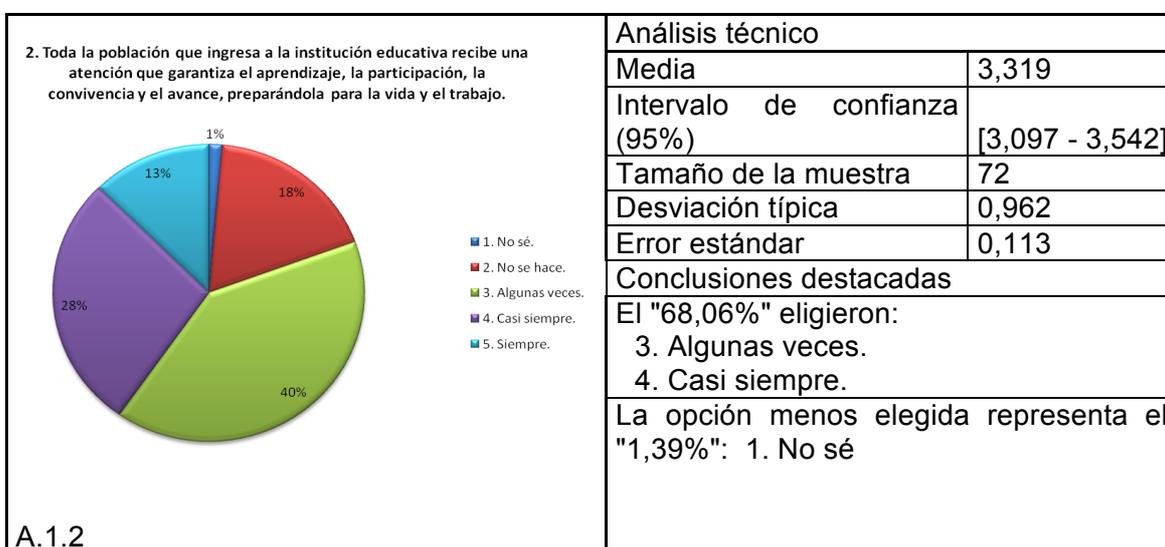
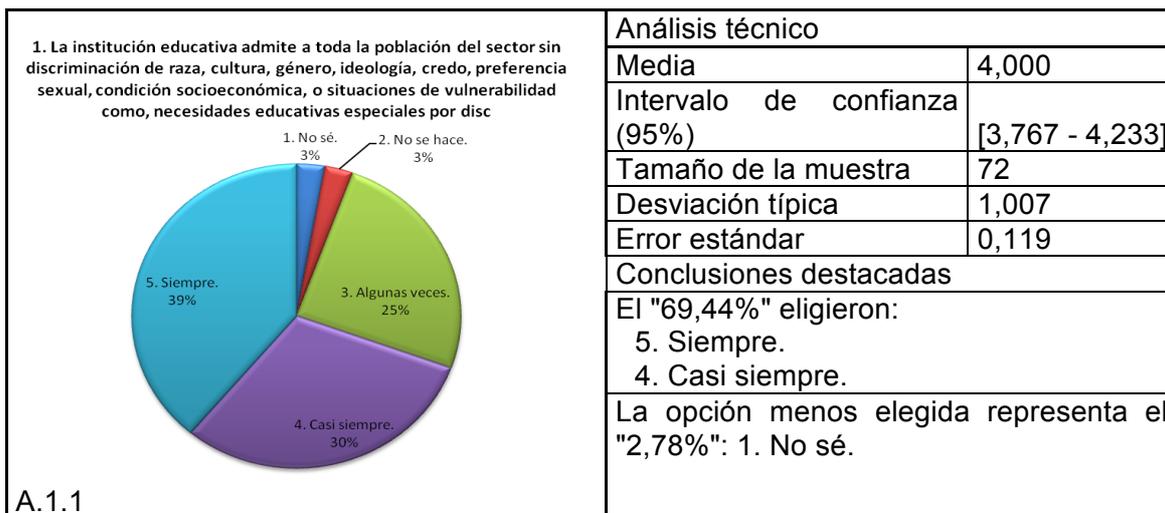
Pasamos ahora a presentar los resultados obtenidos en las distintas áreas.

RESULTADOS

En el área de GESTIÓN DIRECTIVA:

Los resultados obtenidos, parecen indicar una percepción positiva de los estudiantes sobre el grado de inclusión de las personas a la hora de admitir a toda la población sin discriminación de ningún tipo, un 69'44% eligieron la opción “Siempre” o “Casi siempre”; siendo ligeramente menos favorable a la hora de facilitar una adecuada atención a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia el 68'06% eligieron “Algunas veces” o “Casi siempre”.

Resulta paradójico sin embargo, que cuando se les pregunta sobre el grado de conocimiento de los resultados del índice de inclusión a todos los agentes y grupos implicados un 70'83% respondieron que “No lo sabían” o “No se hace”.

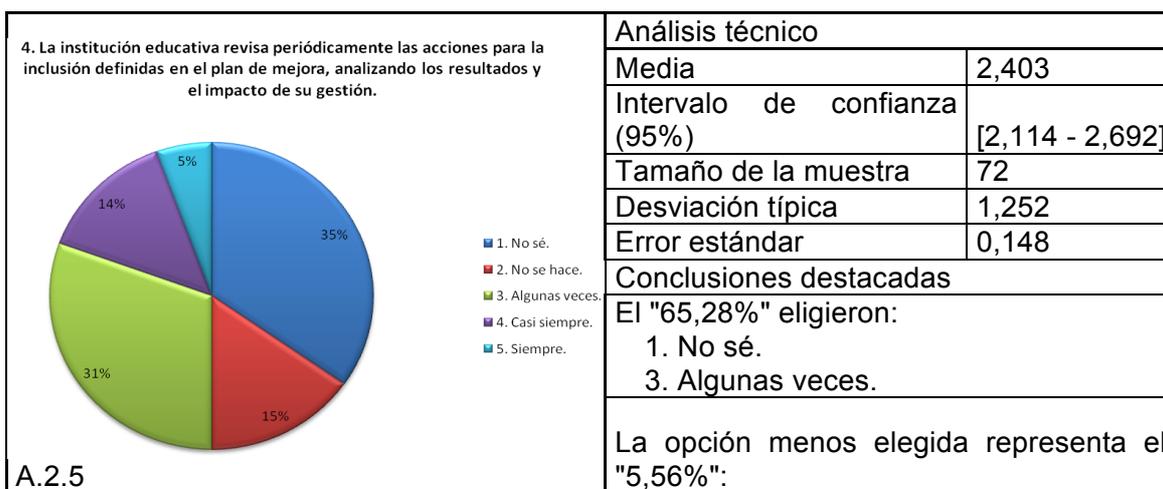
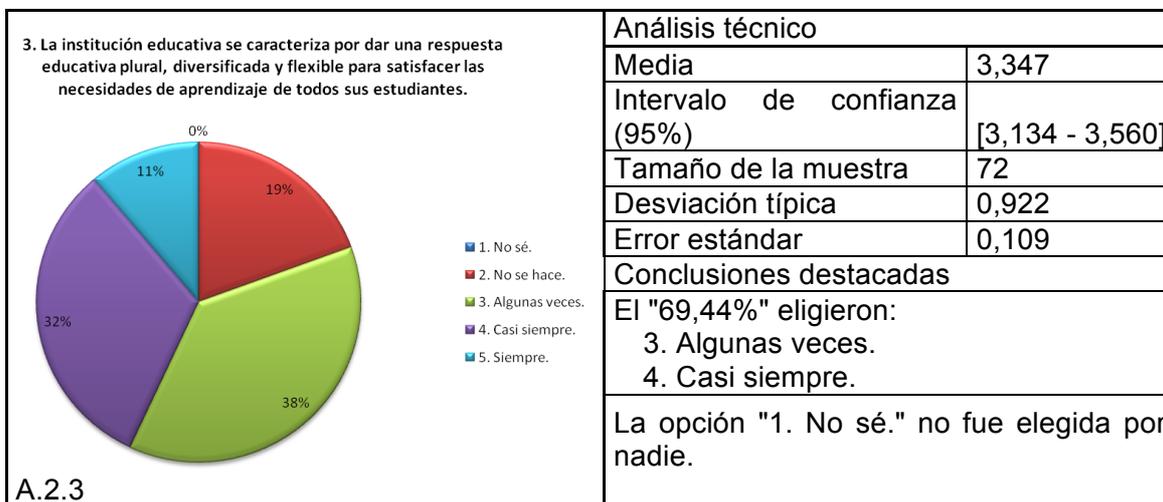


En las áreas de GERENCIA ESTRATÉGICA Y CLIMA ESCOLAR:

En estas dos áreas, la percepción de los estudiantes es bastante pobre. A la pregunta sobre la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, un 69'44% indicaron que se realizaba "Algunas veces" o "Casi siempre". Un 65'28% no sabían si se revisaban o

se realizaban periódicamente las acciones encaminadas a la inclusión. El 79'17% de los encuestados señalaron que sólo "Algunas veces" se les ayudaba a solucionar un posible problema o a mejorar sus aprendizajes.

¿Es esta la visión real que podemos encontrar en la FCEE de Granada? ¿Coincidirá con la visión de los profesores de la institución?



<p>5. En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar.</p> <p>A.5.8</p>	Análisis técnico	
	Media	3,250
	Intervalo de confianza (95%)	[3,061 - 3,439]
	Tamaño de la muestra	72
	Desviación típica	0,818
	Error estándar	0,096
	Conclusiones destacadas	
	El "79,17%" eligieron: 3. Algunas veces. 4. Casi siempre.	
	La opción menos elegida representa el "1,39%":	

En el área de GESTIÓN DE AULA:

Los resultados aquí tampoco son muy positivos, ya que el 76'39% del estudiantado cree que no se involucra lo suficiente a la hora de participar en la elección del temario, las actividades de clase o las opciones de evaluación.

<p>6. En la institución educativa se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación.</p> <p>B.3.3</p>	Análisis técnico	
	Media	2,903
	Intervalo de confianza (95%)	[2,697 - 3,109]
	Tamaño de la muestra	72
	Desviación típica	0,891
	Error estándar	0,105
	Conclusiones destacadas	
	El "76,39%" eligieron: 3. Algunas veces. 2. No se hace.	
	La opción menos elegida representa el "2,78%":	

En el área de PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD:

No parece haber datos concluyentes ya que, un 80'56% de los estudiantes reparten sus respuestas a la pregunta sobre el desarrollo de temas y actividades inclusivas en su facultad con unos contradictorios "Algunas veces" o "Casi siempre", dos polos opuestos; se realizan o no se realizan pero no es posible decir que se realizan de manera esporádica al mismo tiempo que habitualmente ¿Tiene que ver esta respuesta con el grado de implicación del profesorado respecto a la inclusión; qué unos docentes lo profundicen más que otros en sus aulas?

<p>7. La institución educativa desarrolla temas y actividades relacionados con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad.</p> <p>D.2.1</p>	Análisis técnico	
	Media	3,458
	Intervalo de confianza (95%)	[3,265 - 3,652]
	Tamaño de la muestra	72
	Desviación típica	0,838
	Error estándar	0,099
	Conclusiones destacadas	
	El "80,56%" eligieron: 3. Algunas veces. 4. Casi siempre.	
	La opción menos elegida representa el "1,39%":	

Igualmente ambiguo es el porcentaje de un 66'67% al que respondieron "Algunas veces" o "Casi siempre", cuando les preguntamos si se realizan actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con personas del sector para promover la inclusión,

Por último, el 70'83% indicaron que no sabían si se promovían propuestas de acompañamiento entre estudiantes para ayudar a compañeros/as con diferentes situaciones que pudiesen favorecer la exclusión.

<p>D.2.2</p> <p>8. La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en la comunidad.</p>	Análisis técnico	
	Media	3,097
	Intervalo de confianza (95%)	[2,843 - 3,352]
	Tamaño de la muestra	72
	Desviación típica	1,103
	Error estándar	0,130
	Conclusiones destacadas	
	El "66,67%" eligieron: 3. Algunas veces. 4. Casi siempre.	
	La opción menos elegida representa el "9,72%":	

<p>9. En la institución educativa el programa de servicios sociales desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.</p>	Análisis técnico	
	Media	2,514
	Intervalo de confianza (95%)	[2,216 - 2,812]
	Tamaño de la muestra	72
	Desviación típica	1,289
	Error estándar	0,152
	Conclusiones destacadas	
	El "70,83%" eligieron: 3. Algunas veces. 1. No sé.	
	La opción menos elegida representa el "8,33%":	

DISCUSIÓN

Aparentemente no parece haber una percepción clara sobre la inclusión por parte de los estudiantes.

A la hora de admitir alumnos/as en el centro, la percepción es que cualquiera puede acceder a los estudios universitarios en nuestra facultad siempre que se cumplan los distintos requisitos; aunque baja ligeramente cuando se habla de una adecuada atención a sus necesidades específicas, a la par que se desconocen los posibles índices de inclusión por parte de los grupos implicados o si hay propuestas de acompañamiento entre compañeros.

De manera generalizada, se cree que las actividades pensadas para favorecer las necesidades de aprendizaje, o resolver alguna cuestión problemática se llevan a cabo de una manera esporádica e irregular.

La necesidad de una mayor participación del alumnado en la elección de los temarios, las actividades de clase o las opciones de evaluación se hace palpable y la proyección a la comunidad no se percibe con claridad. El desarrollo de temáticas y actividades inclusivas de todo tipo (culturales, académicas, recreativas...) dentro de la facultad y con personas del sector, según el grupo de alumnos/as encuestados son minoritarias, según el estudiantado.

Teniendo en cuenta todos estos datos, podemos decir que se hace necesario realizar un análisis en profundidad por parte del conjunto de la comunidad educativa.

Seguidamente, la intención es llevar a cabo esta aproximación en el profesorado y resto de cargos directivos y administrativos para contrastar las distintas percepciones y hacer una panorámica final. De todas formas, y a raíz de lo visto, recomiendo llevar a cabo un proceso completo de autoevaluación inclusiva con los materiales específicos existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice for inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)

La educación inclusiva como un modelo para la Educación para Todos (s.f.) En *Como Modelo para la Educación para Todos de Inclusióneducativa.org*. Extraído el 30-1-2012 de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>

López Villegas, María (2010). Necesidades educativas especiales e Inclusividad. En *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo No Asociadas a Discapacidad. Infantil, Primaria y Secundaria*. Editorial Universitas S.A. Madrid.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Índice de inclusión. *Programa de Educación Inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad"*. Revolución Educativa Colombia aprende. Colombia.

Moliner García, Odet. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 27-44.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. (1994). Salamanca, España. Ministerio de Educación y Ciencia.

Stainback, S. y Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. En Stainback, S. y Stainback, W. (eds.): *Support networks for inclusive schooling*. Paul Brothers, 3-23. London.

Susinos Rada, Teresa (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación* nº 327, pp. 49-68.

Vázquez Martínez, B., Méndez Pineda, J. y Mendoza Saucedo, F. (2010). *Actitudes de Docentes Universitarios hacia los Procesos de Inclusión Educativa de Alumnos con Capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. En Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. UABC México.

Calidad educativa y espacios de trabajo universitarios

Quality of education and university workspaces

Fernández Pérez, R., Gámiz Ruiz, M.A., García Martínez, M.A., Moraga Ávila, J., Peña Sánchez, J., Porras Mínguez, S. (Universidad de Granada)

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.17-Fernandez-Gamiz-Garcia-Moraga-Peña-Porras.pdf>

RESUMEN

La sociedad actual avanza a pasos agigantados, circunstancia que exige de nuestro modelo educativo un cambio paralelo a dichos avances. La educación es uno de los motores de cambio y como tal debe dar respuesta a las exigencias que se le planteen.

Es mucha la bibliografía que podemos encontrar acerca de la calidad educativa, pero muy poca de ésta se centra en la evaluación de la calidad de los espacios educativos como tales.

Desde este estudio se pretende analizar los puntos de vista y exigencias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada respecto a dichos espacios educativos.

Palabras clave: Universidad, calidad educativa, espacios educativos y ambiente educativo.

ABSTRACT

Today's society is moving forward at a rapid pace, a fact that requires that our educational model change in parallel with such developments. Education is one of the drivers of change and as such must respond to the demands made on it.

There is ample literature about the quality of education, but very little of it focuses on assessing the quality of educational spaces as such.

The aim of this study is to examine the views and needs of students at the Faculty of Education at the University of Granada with respect to such educational spaces.

Keywords: University, educational quality, educational spaces and educational environment.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación es uno de los motores de desarrollo de la sociedad, por lo que conseguir una educación de calidad a todos los niveles, esto es, desde la educación infantil hasta la universitaria, debe tener una importancia en grado superlativo.

Sin embargo, el concepto de “Calidad” en la educación parece tener una gran diversidad de significados, y no se ha logrado un acuerdo a la hora de definir exactamente cual es su significado, ya que su definición implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad.

La educación está condicionada por factores dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

Un parámetro que deberá medir la calidad en la educación será el que se refiere a los espacios en los que se desarrolla dicha formación, teniendo en cuenta que no sólo se refieren a las aulas, sino a todos aquellos lugares que contribuyen al desarrollo integral del individuo en el entorno universitario.

La inmensa mayoría de los estudios tratan de definir y medir los ambientes de aprendizaje de calidad, pero muy pocos se han centrado en la evaluación de los edificios y espacios como tales y las aportaciones de esta evaluación a una formación de calidad y acorde a las exigencias del alumnado como uno de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo se centra en el análisis de los espacios existentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y su adecuación a las demandas del alumnado, con el objetivo de proponer nuevas organizaciones espaciales que contribuyan a crear espacios de estudio y trabajo que respondan a las necesidades planteadas.

MÉTODO Y MATERIALES

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación es cualitativa, ya que se ha pretendido la comprensión e interpretación de las respuestas obtenidas a través de su análisis.

El estudio ha versado sobre 6 categorías:

- Accesibilidad al medio físico. Se refiere a la cualidad que tienen los espacios para que cualquier persona pueda llegar a todos los lugares y edificios sin esfuerzos y de forma autónoma.
- Espacios sociales. Áreas internas y externas donde la población universitaria puede reunirse, agruparse o participar en actividades tanto lúdicas como de aprendizaje.
- Espacios docentes. Estancias que tradicionalmente se han dedicado a las actividades de uso estrictamente formativo. Aulas, biblioteca...
- Espacios de servicios. Cafetería, comedor, baños.
- Espacios de circulación. Pasillos.

- Ergonomía. Estudio del trabajo en relación con el entorno en el que se lleva a cabo.

Para el estudio de estos parámetros se ha confeccionado un cuestionario estructurado en 3 aspectos diferenciados:

Información básica: estudios, sexo, edad, asignaturas por cuatrimestre y horas diarias que los encuestados pasan en la facultad.

Escala de valoración, donde los entrevistados/as muestran su nivel de acuerdo o de desacuerdo respecto a 16 afirmaciones que se han presentado.

Preguntas abiertas, con el objetivo de que los entrevistados/as expresen libremente sus opiniones respecto a los parámetros propuestos.

En este estudio la muestra está compuesta por 40 alumnos/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, seleccionados aleatoriamente, lo que nos ha permitido generalizar los resultados.

RESULTADOS

Tras el estudio e interpretación de los resultados obtenidos en los distintos parámetros estudiados, podemos destacar:

- Accesibilidad al medio físico.

En general las respuestas de los encuestados/as han valorado positivamente la accesibilidad a la facultad, haciendo una pequeña salvedad en cuanto a las quejas existentes acerca del acceso al aulario, fundamentado en la pérdida de tiempo que conlleva ir de un edificio a otro y por la ausencia de alguna galería que conecte ambos edificios, con las dificultades que esto entraña en épocas de invierno.

- Espacios sociales.

Es en este aspecto, donde el descontento se hace más evidente. La mayoría del alumnado de la facultad, aboga y exige más espacios naturales y de esparcimiento, con sombras, donde se pueda trabajar y disfrutar del tiempo libre al mismo tiempo.

Hacer mención a una demanda que se ha repetido constantemente, la necesidad de que el alumnado disponga de una zona donde poder exhibir y hacer públicos sus trabajos, lo cual permitiría la difusión de ideas, opiniones, además de servir de zona de intercambio cultural.

La idea que más se ha repetido en esta categoría es la falta de emplazamientos destinados a la realización de trabajos en grupo. Como se ha comentado anteriormente, se reclama la necesidad de la existencia de espacios de esparcimiento donde poder trabajar, pero además, es necesario que dentro de los edificios existan zonas donde poder trabajar con los compañeros/as sin tener que molestar al resto de alumnos/as y sin caer en distracciones ambientales, cuestión que trataremos más adelante.

- Espacios docentes.

En este punto debemos hacer una distinción entre las aulas del edificio principal y las del aulario.

Las aulas del edificio principal ofrecen muchas menos posibilidades que las del aulario, por razones tales como la falta de espacio y la masificación de alumnos/as. Es evidente que cuando se planificó el edificio principal en ningún momento se pensó en que el número de estudiantes desbordaría su capacidad, como consecuencia: aulas muy pequeñas y con escasas posibilidades de distribuciones flexibles del mobiliario, concretamente hechos como el que los pupitres están atornillados al suelo, lo que impide la realización de trabajos grupales o el que un estudiante deba ausentarse momentáneamente del aula, conlleva el que el resto de compañeros/as deban levantarse.

Respecto a las aulas del edificio secundario, las opiniones son diversas, pero en general, el grado de satisfacción respecto a su distribución y tamaño es bastante positivo.

La biblioteca ha sido otro espacio que no ha quedado libre de quejas, principalmente por la falta de bancas donde poder estudiar, sobre todo en épocas de exámenes y siendo la causa de esto, el mal aprovechamiento de los espacios.

- Espacios de servicios.

La cafetería es uno de los espacios mejor valorados, siendo el único inconveniente la falta de espacio, debido a la masificación existente en nuestra facultad. Se ha valorado muy positivamente la terraza, ya que épocas de buena climatología, es un lugar idóneo para descargar tensiones, entablar conversaciones y compartir buenos momentos con los compañeros/as

Respecto al pequeño comedor, las quejas están referidas al tamaño, la inexistencia de luz natural y la aglomeración de alumnos/as a las horas del almuerzo.

- Espacios de circulación.

En nuestra facultad, los pasillos cuenta con una afluencia constante de alumnos, se les ha asignado una función para la que no están contruidos, son utilizados como zonas de estudio y, como se refleja de las encuestas, el alumnado piensa que éstos deberían cumplir la función para la que fueron contruidos y no servir como zonas de trabajo, ya que es muy fácil perder la atención, desconcentrarse y como consecuencia muchas de las ocasiones en las que se trabaja en ellos una pérdida de tiempo.

- Ergonomía.

Varios aspectos a destacar dentro de esta categoría. El primero de ellos es la ventilación de aire. Es evidente que tras las clases, el ambiente se encuentra demasiado cargado, lo resulta un poco desagradable al incorporarse a las aulas.

Otro aspecto a destacar es la temperatura de las aulas, tanto en invierno como en verano, los encuestados argumentan la necesidad de que deben estar las aulas en condiciones adecuadas para que no sea un factor influyente en el rendimiento académico.

En cuanto a la acústica de las aulas, los componentes de la muestra, se quejan de la pésima calidad en la insonorización de estas, llegando en algunas clases un obstáculo para seguir las correctamente.

Acerca de los niveles de ruido en la facultad, apuntar que ha sido uno de los aspectos peor valorados por el alumnado, con una mención explícita a las obras que se están llevando a cabo actualmente.

Por último en lo referente a la iluminación. En las aulas del edificio principal la luz natural es prácticamente inexistente, haciendo un uso abusivo de la luz artificial. En el aulario, los ventanales son mayores, pero por problemas de orientación, la luz natural no es aprovechada convenientemente.

DISCUSIÓN

Cuando se habla de calidad en la Universidad debemos entender que los espacios físicos también son un factor analizable desde este punto de vista, es decir, no podemos referirnos exclusivamente al profesorado, contenidos, y organización formativa, sino también a los espacios educativos: aulas, biblioteca, lugares de tránsito, espacios de estudio, lugares de reunión públicos, espacios lúdicos, etc.

Concretamente esta Facultad se dedica a la formación de los docentes del mañana, que deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos pero también valores, hábitos, y la utilización didáctica de los espacios, en definitiva desarrollar las herramientas necesarias para que sus alumnos sean los ciudadanos del futuro. Con esta premisa queremos recordar que todos los espacios pueden ser educativos y formativos, y que esta Facultad debería ser ejemplo como tal. Dicho esto, hemos constatado en este breve pero premonitorio análisis, que el alumnado se muestra descontento en aspectos que deberían estar configurados correctamente ya que contribuyen de manera significativa a las condiciones que se requieren para mantener la atención y concentración en los momentos en los que se desarrollan las clases, es decir gozar de la ventilación iluminación, y temperaturas adecuadas en las aulas y en el resto de espacios, así como de una acústica correcta que permita seguir las clases de forma adecuada, para lo que se requiere de un estudio que mejore estas condiciones, a fin de lograr que éstos no sean los condicionantes para el rendimiento académico .

En cuanto a la configuración arquitectónica de los dos edificios que se utilizan actualmente para desarrollar los estudios de grado y licenciaturas que se imparten así como los master, entendemos que sería necesaria una reorganización de los espacios con el objetivo de mejorar la movilidad y conexión entre ambos lugares.

Sí entendemos que los espacios son útiles didácticamente y como tal debemos pensarlos, basándonos en una pedagogía abierta, donde se de lugar a la exposición, el debate, la discusión y la puesta en común de actividades enriquecedoras para los estudiantes, sería necesario contar con lugares que permitan la manifestación abierta y pública de los mismos, ya que contribuyen a la participación de todos.

Las nuevas formas de trabajo impuestas por las innovaciones educativas, llevadas a cabo en la didáctica y desarrollo de la mayoría de las asignaturas que se imparten, implican la necesidad de habilitar zonas de trabajo en equipo que permitan afrontar estas tareas con los requerimientos propios que se exigen para tal objetivo, por tanto sería conveniente reorganizar lugares que faciliten las reuniones en equipos de trabajo con las condiciones óptimas para ello.

Los espacios docentes, entendidos como aulas, deben ser versátiles en su configuración, es decir, posibilitar que se puedan reorganizar en función de los contenidos, para lo cual es necesario contar con un mobiliario cómodo y dinámico, que permita reordenar el espacio para facilitar el seguimiento de las clases en un ambiente cómodo y adecuado.

Los nuevos planes formativos, implican que el alumnado pasa muchas horas del día en la Facultad, lo cual hace necesario que lugares como la cafetería o el comedor sean adecuados a las demandas de los usuarios.

La Facultad ofrece una formación integral que debe incluir los espacios como lugares didácticos, se hace necesaria la realización de un estudio pormenorizado que refleje las necesidades de los usuarios de la misma y que al mismo tiempo ofrezca soluciones que permitan una adecuación óptima de los recursos y un aprovechamiento, que suponga la satisfacción de todos los que participan en la aventura universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés Sarasa, J.L. (2000). Intraurbanización: La universidad en el centro de la ciudad. *Papeles de Geografía*.32, 5-17.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2000). *La Universidad en España. Historia, Urbanismo y Arquitectura*. Madrid: Ministerio de Fomento.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2002). *El Viaje de la Utopía*. Madrid: Editorial Complutense.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2009). La educación, un hecho espacial: el “campus didáctico” como arquitectura para el Espacio Europeo de Educación Superior. *La Cuestión Universitaria*. 5, 99-121.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2011). Arquitectura y Universidad en la sociedad contemporánea: innovación abierta y aprendizaje activo en las cuatro escalas espaciales. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 14, 2, 149-182.

Casariago Ramírez, J. y et al. (1989). *Universidad y Ciudad: La Construcción del Espacio Universitario*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Domenech, J., Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.

Macías, M., García Navarro, J. (2010). Metodología y herramienta verde para la evaluación de la sostenibilidad de los edificios. *Informes de la Construcción*, vol 62, 517, 87-100.

El Mindfulness como método para la mejora de las relaciones interpersonales

Mindfulness as a method for improving interpersonal relationships

Isabel Rodríguez de Medina Quevedo (isardmq@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.18-Rodriguez.pdf>

Resumen

Muchos de los problemas sociales se remontan a las dificultades de comunicación interpersonal. Este ensayo examina el potencial de la relación entre los estados de la mente, su anatomía y las interacciones sociales seguido por la eficacia de los programas Mindfulness para la mejora de los males sociales.

Palabras claves: relaciones interpersonales, mindfulness, emoción, neurobiología, apego.

ABSTRACT

Many social problems begin with difficulties in interpersonal communication. This essay examines the potential of the relationship between states of mind, its anatomy, and social interaction followed by the efficacy of Mindfulness programs to improve social ills.

Key words: interpersonal relationships, mindfulness, emotion, neurobiology, attachment.

INTRODUCCION

No se puede solucionar un problema partiendo de la misma “conciencia” o perspectiva que lo provocó.” Albert Einstein

En los últimos tiempos, se ha dado especial relevancia al método Mindfulness ya que es un fenómeno emergente con un gran potencial y transformador de una filosofía occidental que cada año produce un acrecimiento de malestares psicológicos.

Mindfulness es un hecho tan simple, que se refiere a algo que todos experimentamos, en mayor o en menor medida, en nuestras experiencias cotidianas. Referido a la capacidad de ser consciente de lo que pensamos, sentimos o estamos haciendo, tal y como yo estoy intentando al escribir éstas breves palabras. Podríamos decir, que Mindfulness, traducido al español como “conciencia plena” o “atención plena”, es la conciencia que emerge cuando de un modo deliberado prestamos atención a las acciones del presente sin juzgarlo.

Existen dos opciones antagónicas en el sendero cognitivo, el camino derivativo de la automatización o el de la conciencia, es decir, vivir en un estado de piloto automático o vivir con atención plena (Miró, 2007). Así podemos estar presentes en “cuerpo y alma” con todos los sentidos o dejar que la automatización y el procesamiento de arriba-abajo, aquel guiado por nuestras experiencias previas, sea el que viva las experiencias. Un ejemplo clarividente sería el siguiente, cuando un individuo come una fruta desconocida, como el mangostán de la India, a priori, disfruta de su sabor agridulce, del color, de una textura carnosa, principalmente saborearía esa novedad de pieza gustativa con atención y conciencia plena. Tanto la fruta como el individuo serían una unidad, se fusionan en un momento. Seguidamente, se realizaría una conexión con los esquemas cognitivos donde se asociaría con el sabor del melocotón y la frambuesa y el colorido de ésta última, a partir de éste momento se produce el susodicho procesamiento de arriba – abajo, provocando una segregación entre el alimento y la persona a través de un marco conceptual, existe una evaluación y distinción ya no se siente de forma pura, sincera, plena o atenta. Por lo tanto, Mindfulness para la mayoría de los autores y a nuestro parecer, es la acción de tomar conciencia del momento del presente, prestando atención: sin juzgar, sin evaluar y sin reaccionar a ella (Kabat-Zinn, 2003), tal y como ha sucedido con esa nueva fruta.

Una de sus mayores coyunturas es que no depende de ninguna ideología o creencia religiosa específica, ya que en ciertos casos la cultura popular lo relaciona con la tradición budista. Por lo tanto, los beneficios son accesibles a todos sin dependencia de su religión o filosofía de vida.

El enfoque Mindfulness se encuentra dentro de las terapias denominadas de tercera generación, es un hito en el desarrollo evolutivo del qué hacer terapéutico/psicológico que en estos últimos días principalmente utiliza como referente la Terapia Cognitivo Conductual (TCC), en resiliencia a que a nuestro parecer presenta ciertas limitaciones. Las características de las denominadas terapias de tercera generación (Vallejo Pareja, 2009), vendrían definidas por las siguientes: la primera es que adoptan una perspectiva más experiencial y utilizan estrategias de cambio de carácter indirecto (ampliando el abanico de aspectos concretos a determinar); la segunda, es que no se observan las formas de las conductas, es decir, el qué representan, sino más bien, las funciones de las conductas (incidiendo en que ciertas conductas actúan sobre otras). Por lo tanto, a nuestro parecer, para éste tipo de terapias lo relevante es el comportamiento en el contexto concreto en el que se presenta la conducta, centrándose mayormente en la variabilidad que en la reiteración de un determinado

comportamiento. Interesándose más en el contexto real, o presente, que en la representación imaginaria o simbólica.

De la siguiente afirmación se puede ratificar que el Mindfulness, tenga como objeto el momento presente, para nuestros queridos lectores, vendría derivado de éste momento gratificante de lectura, sin ofrecer la importancia a la reminiscencia en el pasado o a la predicción del futuro: “¿Qué hará usted dentro de una hora? No importa solo sienta y sea consciente del instante”. El cómo aprender a atender plenamente a la momentaneidad del presente reconociendo la realidad puede plantear la modificación conductual y la mejora de la fisiología cerebral (Siegel, 2011).

DESARROLLO

Neurobiología interpersonal

Siegel (2007) acuña el término neurobiología interpersonal (IPNB: Interpersonal Neurobiology) a una área interdisciplinar que tiene como objeto analizar cómo las relaciones interpersonales afectan al cerebro. Según este autor, las relaciones tanto primarias, como secundarias y las derivadas de los elementos del entorno cultural delimitarán el funcionamiento de nuestro sistema nervioso.

Por otra parte, la mayor parte de los trabajos de neuroimagen que diseminan el Mindfulness destacan una zona cerebral que destaca con superioridad a las restantes, la denominada corteza prefrontal. Esta región cerebral está involucrada en la planificación de comportamientos cognitivamente complejos, en las características de la personalidad, en los procesos de toma de decisiones complejas y en el control y conducta social idónea. La corteza prefrontal es el sustrato anatómico de las principales funciones integradoras del cerebro humano y representa esa parte relevante de años de evolución del ser humano.

En lo referente a las relaciones interpersonales que es la temática que nos atañe, Siegel en su libro “The Mindful Brain” (2007), citado por V. Simón (2007) destaca nueve funciones de la corteza prefrontal medial: regulación corporal, comunicación sincronizada con otras mentes a través de procesos de resonancia, equilibrio emocional, flexibilidad de respuesta, empatía, auto-conocimiento, modulación del miedo, intuición y moralidad. Son ítems relacionados y desarrollados en las interacciones de apego seguro. Para aquellos que no conocen la terminología de la palabra apego, Bowlby (1958) expuso una serie de patrones diversos de apego que en un futuro inmediato reflejan la traducción de la experiencia interpersonal en la estructura biológica y conductual, favoreciendo el afrontamiento positivo de los conflictos interpersonales.

¿Pero qué sucede cuando el individuo no ha adquirido en las relaciones parentofiliares un apego seguro? ¿No desarrolla estos ítems? Con el tiempo... con otra tipología de interacciones... con otros miembros familiares... se podría producir ese desarrollo madurativo cerebral, sin embargo, en algunos casos existiría una deficiencia. Así pues, el estilo de apego que se adquiera en la tierna infancia sigue manifestándose en las relaciones durante la edad adulta, influyendo inclusive en las emociones. El Mindfulness puede cubrir los diversos elementos citados y provocar una conexión interna no derivada de las conductas parentales que facilite la integración de una serie de herramientas cognitivas que mejoren el funcionamiento y coherencia de las relaciones.

Es decir, Siegel (2007) propone una maravillosa teoría social que avalamos, donde la actitud de consciencia plena es como una forma de auto-relación, de sintonizarse uno

mismo, que podría crear los mismos efectos que la de una buena sintonía interpersonal, pero ésta se realizaría a modo individual.

Por lo tanto, si se produce un cambio en el susodicho sustrato a través de una práctica prolongada de Mindfulness, surgirá un efecto mejorado en las conductas interpersonales y una calidad de las relaciones e interpretaciones que desdoblarán en el bienestar social del individuo.

Mejora de las relaciones interpersonales

¿Alguien se ha preguntado alguna vez en la vida por qué es tan complejo relacionarnos con otras personas? Una de las problemática podría derivar en no saber quienes somos nosotros mismos unido a ese “buenísimo” (placer continuado). El Mindfulness nos va ayudar a cambiar o definir la visión de quienes somos, provocando que el individuo no se vea tan aislado sino parte del mundo, favoreciendo la autoobservación y eliminando ese “yo” por el “nosotros”.

En las sociedades occidentales, los antropólogos destacan que vemos a los demás como entidades separadas aunque seamos miembros de un grupo, sin embargo, en otras culturas como las africanas o asiáticas el bienestar del grupo depende de todos los miembros que lo formen, creando la identidad desde un espectro más amplio. Sin embargo, el Mindfulness nos enseña a ver cómo el problema radica en vernos a nosotros separados de los demás (Siegel, 2011). Es importante vernos identificados como aquello que denominan los biólogos, “redes ecológicas”. Por ejemplo: sin padres, nosotros no existimos. Sin agua, no existe la vida. Son relaciones que son complejas porque todo está interconectado equilibradamente y es peligroso que nuestro pensamiento atribuya una existencia absoluta a algo, porque nada surge de la nada y todo tiene unos antecedentes: la bondad se crea, la empatía también, a través de la interconexiones del mundo (Kabat – Zinn, 2009).

A modo metáfora, la atención plena nos ayuda a comprobar que solo somos una diminuta perla componente del collar donde cada perla refleja en las otras y le produce un brillo especial. Es decir, es un collar nuevo, que no es una cosa, sino una nueva forma de experimentar el mundo, conectando diferentes elementos aislados, que nunca están aislados; es la forma occidental individualista de mantener una separación inexistente.

A su vez, ésta conexión es infinita, ha estado presente todo el tiempo y el brillo producido de cada perla, su reflejo, vendrá delimitado por el resto. Ese brillo es el que llamaríamos la autoestima e identidad porque el individuo vive en un grupo, y crea el sentido del “yo” continuamente, tal y como si fuera una esponja. Es decir, la identidad del individuo estará formada por unos patrones experienciales pasados y en continua definición cada minuto de su vida. Por esta razón, no es de extrañar que las personas postergadas por los padres o sus iguales, tengan una imagen inferior de sí mismo que influya en sus relaciones. Así pues, si somos conscientes de ese brillo y lo autoobservamos, además de la separatividad, tendremos la capacidad de favorecer la arbitrariedad de nuestra identidad, creencias y valores, que muchas vendrían delimitadas por un reflejo incorrecto o erróneo de nosotros mismos. A su vez, se podría crear una mayor flexibilidad para relacionarnos con los demás.

Por otro lado, la práctica del Mindfulness nos ayuda a reconocer nuestras emociones y las actuaciones deliberativas. El Mindfulness hace frente al placer y al “buenismo” de la actual sociedad, nos hace conscientes de las emociones que provocan el malestar: estrés, ansiedad, depresión, infelicidad, apatía. Una serie de emociones que principalmente tienen un valor de adaptación y de las que no es recomendable la

huída, si un individuo no tolera sus propias emociones las proyectará sobre los demás. La autoobservación propia de emociones destructivas, nos hace más resistente a experimentar experiencias desagradables, mejorando la intolerancia a la incomodidad que pudiera producirse durante las relaciones.

Con técnicas de atención plena se produce una armonización interior que se relacionaría directamente con la empatía auténtica generadas en las relaciones interpersonales, no la irreal derivada de ponerse en “el lugar del otro” donde se actúa como un espejo y centrándose en experiencias pasadas fundiéndose con el otro. Es decir, a través de la conciencia plena, no se funden las perspectivas, sino que favorecerá un yo observador frente al yo experimentador. Un yo observador, definido como aquel que no juzga, acepta, tiene curiosidad del otro. Es decir, estar con los demás en sus alegrías y penas pero reales. En conclusión, siguiendo a Siegel (2007, citado en V. Simón, 2007) experto en Mindfulness, “la atención plena puede favorecer las relaciones sanas entre individuos a través de una serie de mecanismos, como la empatía incrementada, el equilibrio emocional, la flexibilidad de respuestas y una predisposición mental a la aproximación”.

CONCLUSION

Antes de concluir, es importante hacer clarividente el mensaje residual de éste trabajo, la esencia u objeto es mostrar cómo la atención plena (Mindfulness) es un modo de auto-observación terapéutica que facilita la conciencia de uno mismo, de cómo vivimos nuestra vidas presentes y una mejora de las relaciones interpersonales. Es decir, a través del Mindfulness nos sintonizamos y armonizamos con nosotros mismos (Siegel, 2007) y con los demás.

Por otro lado, el Mindfulness es una fuente de identidad, de interconexión con el mundo, de consciencia de las emociones, que favorece una serie de mecanismos y un “yo observador” que facilita la afrontación y la predisposición de las relaciones interpersonales.

BIBLIOGRAFIA

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *Internacional Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373

Corteza prefrontal. (2012, 8 de mayo). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta, junio 05, 2012.
http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Corteza_prefrontal&oldid=56008215

De la Fuente, M., Franco, C., & Salvador, M. (2010). Efectos de un programa de meditación (Mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*, 22(3), 369-375.

Gemer, C. K. (2011). *El poder del mindfulness: libérate de los pensamientos y emociones autodestructivas*. Madrid: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: past, present, and future. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 10, 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana, donde quieras que vayas, ahí estás*. Barcelona: Paidós.

Miró, M. T. (2007). La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17, 31-76.

Siegel, D.J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of wellbeing*. Nueva York: Norton.

Siegel, D.J. (2011). *La solución Mindfulness: prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao: Edesclée.

Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66/67, 5-30.

Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.

Vallejo, M.A. (2007). El Mindfulness y la «tercera generación de terapias psicológicas». *Infocop*, 33, 16-18.

LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Communicative interaction in the process of teaching-learning

Patricia Herrero Márquez (herreromarquez@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>

RESUMEN

Tomando como referencia el proceso de interacción comunicativa, que alude al sistema de transmisión de mensajes o información entre personas, y teniendo en cuenta los tipos de lenguajes implicados en el proceso comunicativo, en este trabajo se abordarán las diferentes formas de interacción comunicativa -formal y espontáneo- que pueden llegar a darse en el aula entre profesorado y alumnado, tanto de forma interpersonal como grupal, así como sus implicaciones didácticas. De igual modo, se realizará un breve recorrido sobre los estilos de profesorado y por consiguiente, los estilos de comunicación didáctica que favorecen un tipo u otro de interacción entre el profesorado y el alumnado.

Palabras clave: Comunicación, interacción, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

Taking as a reference the process of communicative interaction, which alludes to the system of transmission of messages or information between people, and taking into account the types of languages involved in the communicative process, this article will address the different forms of communicative interaction - formal and spontaneous - which may take place in the classroom between students and professors, both interpersonal and group form. The educational implications of these forms will also be considered as well as the different styles of professor and the communication styles they favor in student-professor interaction.

Key words: Communication, interaction, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza formal es uno de los ámbitos de la vida social, donde la expresión verbal, no verbal y paraverbal, tienen una presencia importante. Tal y como afirma Villasmil (2004), los docentes han de tener claro que enseñar es comunicar y, aunque el viejo esquema de comunicación centrado en la existencia de un emisor, receptor y un mensaje ha sido enriquecido con nuevos aspectos que rodean el acto de la comunicación, en la educación se han adjudicado claramente los papeles, a partir de esta vieja forma de entender el acto comunicativo. Se entiende por tanto que el docente es el emisor, el alumno el receptor y lo que el docente dice es el mensaje. Esta forma de entender la comunicación ha primado durante años en el ámbito escolar y ha definido el desempeño de profesores y alumnos y la función propia del conocimiento que se comunica dentro del mensaje. Pero hay que tener en cuenta que hablar del discurso del profesor en el aula no implica únicamente hablar del estilo utilizado por el profesor, implica hablar del lenguaje en general y de su intencionalidad.

Por ello cabría preguntarse ¿Cuál es el papel de la interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje? En este trabajo se tratará de dar respuesta a esta pregunta entendiendo que los diferentes lenguajes -verbales, no verbales y paraverbales- juegan un importante papel en dicho proceso, del que parten los diferentes estilos didácticos y consecuentemente comunicativos por parte del profesorado.

La interacción comunicativa en el aula

El concepto de comunicación es polisémico puesto que engloba diferentes significados. Por un lado se trata de un fenómeno que se refiere a la interacción por la cual los seres vivos se adaptan al entorno. Por otro lado se ha entendido como el propio sistema de transmisión de mensajes o información entre personas. E igualmente, comprende todo lo referente a los medios de comunicación de masas. (Rizo, 2007)

En la interacción comunicativa entre las personas es donde se manifiesta la cultura como principio organización social (Rizo, 2007). Los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales cuyos resultados siempre derivan en la modificación de los estados iniciales de los participantes del proceso comunicativo. La interacción además de estar estrechamente relacionada con los procesos de socialización, también se vincula con la comunicación en entornos educativos, así como a la forma en que los actores de la comunicación construyen su diálogo.

Por otro lado, es importante destacar que los eventos de comunicación no están constituidos únicamente por palabras, también el discurso en la comunicación puede presentarse en forma escrita o verbal, al mismo tiempo que puede contener aspectos auditivos, visuales, gestuales (Villasmil, 2004). Por lo tanto, la comunicación en entornos educativos, así como la comunicación en general, operativiza tres grandes lenguajes: el verbal, el no verbal y el paraverbal. Todos ellos inherentes a la interacción comunicativa.

El lenguaje verbal es aquel que utiliza la expresión oral o escrita y que presenta un emisor, un receptor, un mensaje, un contexto, un canal y un código. El lenguaje no verbal es aquel que conforma los movimientos de la cabeza, la expresión corporal la orientación de la mirada, el parpadeo, las expresiones faciales, los gestos corporales, etc. Y el lenguaje paraverbal es aquel que comprende la entonación e inflexiones de la voz, las distancias, la velocidad a la que hablamos, las pausas, la sincronía de los gestos, etc. (Torres, 2002).

En la interacción comunicativa son muy importantes los tres tipos de lenguajes puesto que el lenguaje no verbal y al paraverbal se le atribuye funciones de sustitución y contradicción, completar, acentuar... del lenguaje verbal, que ayudan a reforzar, complementar o por el contrario puede dificultar la comprensión ya que, en ocasiones, el mensaje a transmitir puede contradecirse. Tanto es así, según Rosales (1998), que el fracaso escolar depende de que el alumno tenga un déficit en el dominio de las habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje puede darse una interacción comunicativa más formal o una comunicación más espontánea entre los integrantes de dicho proceso. La comunicación formal tiene una intención y una finalidad y se ubica en un contexto, mientras que la comunicación espontánea es aquella no planificada, natural (Rosales, 1998). El docente tiene control en el aula sobre lo que dice y cómo lo dice, sin embargo, siempre existe una interacción entre los alumnos y el docente (Villasmil, 2004), por lo que dependiendo del contexto, las características del sujeto y la finalidad del mensaje a transmitir, la comunicación será más formal o más espontánea. Ambas pueden ser didácticas en el momento en el que el mensaje aporta algún aprendizaje al receptor.

A pesar de todo ello, en la escuela se tiende a la formalización de la comunicación didáctica en varios aspectos: en la relación profesor-alumno la comunicación está determinada por el desempeño de los roles institucionales respectivos; en el aula, su formalización está determinada por el tipo de normas, de reglas de interacción que en ella se establecen; y en el centro escolar, se halla condicionada por el clima institucional y reglamento que determina explícitamente la naturaleza de las relaciones (Rosales, 1998). Sin embargo, suelen entremezclarse la comunicación formal con la espontánea dependiendo del nivel de empatización entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

La comunicación puramente formal, da pie a una interacción comunicativa superficial en la que solo se transmiten aspectos puramente académicos. Del otro extremo, una comunicación puramente espontánea, da lugar a una interacción más profunda no idónea en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como afirma Rosales (1998) en el aula la mejor comunicación que puede darse es una combinación entre ambas, dependiendo, como anteriormente he indicado, del contexto y la finalidad del mensaje.

Por otro lado, cabe destacar que la comunicación en el aula conlleva a consecuencias pedagógicas (Rosales, 1998). Por ejemplo, un alumnado de origen social deprimido acumula un fracaso escolar mayor a pesar de recibir la misma comunicación formal pero diferente "trato" espontáneo, desarrollando actitudes negativas hacia la educación, el profesorado, etc. pues viven la educación como la imposición de una cultura ajena.

Al igual que la interacción comunicativa interpersonal que se da en el aula entre docentes y discentes, también juega un importante papel la interacción comunicativa grupal.

De este tipo de interacción comunicativa se distinguen: la colectiva y la cooperativa. La comunicación colectiva es aquella en la cual un grupo de alumnos realiza un trabajo colectivo al mismo tiempo bajo la supervisión del docente, pero no existe una comunicación entre ellos. En esta comunicación se repiten los patrones establecidos, es decir, no da lugar a una actividad crítica, sino que se sigue un modelo establecido, para nada reflexivo. En la comunicación cooperativa, sin embargo, el aula se estructura en pequeños grupos de trabajo en los que se respeta las características

individuales y preferencias de cada cual, y se trabaja de manera que van surgiendo vínculos de ayuda y comunicación, desapareciendo la competitividad. (Rosales, 1998).

Partiendo de todo lo anterior, y según Trillo (1994), en el aula pueden darse tres estilos de profesorado y por consiguiente, tres estilos de comunicación didáctica que favorecen un tipo u otro de interacción entre el profesorado y el alumnado. Estos estilos de comunicación son:

El estilo Técnico. “Porque va para examen”. En este estilo se sigue al pie de la letra un programa que ha de terminarse para finalmente realizar una serie de exámenes. Se trata de un curriculum oficialista, académico en el que el profesorado es individualista, despreocupado del sentido y valor de su acción educativa. Constituye un modelo de profesor antiguo, cuya función consiste en cumplir determinado programa que le viene impuesto, sin cuestionarse lo que resulta mejor para sus alumnos. Se resiste al cambio ya que no suele creer en él y además supone esfuerzo adicional por su parte para ponerse al día (Trillo, 1994).

En este estilo se da una jerarquización de las relaciones, que son puramente verticales. La comunicación sigue siendo puramente formal y las interacciones superficiales puesto que las relaciones se hallan jerarquizadas. La conducta verbal o física del profesor se interpreta como causa inmediata del aprendizaje, éste se centra en la adecuada comunicación del contenido del aprendizaje. En este estilo didáctico la acción mediadora del profesor se centra en los procesos cognitivos del alumno. Los sucesos de la enseñanza crean condiciones para que el alumno realice el trabajo cognitivo que produce el aprendizaje.

El estilo Práctico. “Os recomiendo...”. Aquí se parte de que la programación está ahí pero que lo importante es lo que sucede en el aula. El profesor es autónomo y le da importancia a las actividades, a la experiencia de los sujetos y a sus emociones. Se trata de un profesorado que se lo cuestionan todo, asumen su labor educativa con gran responsabilidad pretendiendo mejorar. Les preocupan el por qué y el para qué de lo que hacen, además suelen ser muy reflexivos en su labor. Le interesa que sus alumnos “aprendan a aprender” y para ello utiliza una metodología variada. Suelen ser muy individualistas en su trabajo. Están dispuestos a la colaboración, pero no dejan que los manejen de ninguna manera (Trillo, 1994).

En este modelo no existe jerarquización, por lo que se da una comunicación más espontánea y una interacción algo más profunda y no meramente superficial, como en el estilo anterior. En este estilo de comunicación didáctica prima la idea de que si queremos cambiar la realidad tenemos que movilizarnos y para ello, se nos proporciona un tipo de información para que seamos capaces de ver la realidad y luchemos por nuestro interés, por el individual.

El estilo Crítico. “Reflexiona”. Se trata de una enseñanza más politizada, crítica con el sistema. El profesorado es colectivista, revolucionario, innova dentro y fuera del aula, es autónomo, muy reflexivo, entiende el desarrollo del curriculum desde una comunidad educativa participativa y democrática. Creen en la educación como medio de liberación y desarrollo humano e insisten en la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica, pero también sobre las condiciones y circunstancias en las que trabajan. Les ocupa y preocupa la labor que desempeñan y saben entender la importancia que realmente tienen. Su práctica diaria se orienta en conseguir mayores cotas de autonomía y responsabilidad (Trillo, 1994).

En este estilo la atención es prestada a los contextos en los que se desarrolla la acción didáctica. El objeto de aprendizaje forma parte del contexto y el alumno aprende de este. Para Rosales (1998), el profesor ejerce su función mediadora

actuando en el contexto de dos formas: espontáneamente, como habitante del nicho ecológico; e intencionalmente, interviniendo en la creación de un clima de aprendizaje. Se produce una gran interacción entre el profesorado y el alumnado. El proceso didáctico se interpreta como un proceso comunicativo por medio del cual profesores y alumnos interpretan y conceptualizan la experiencia.

En este estilo el profesor hace significativo algo para que el alumno aprenda. Se configura un ambiente ideal de aprendizaje en el que se dan una serie de relaciones sociales, teñidas de afectividad, que contribuyen eficazmente al aprendizaje significativo del alumno. La comunicación entre el profesorado y el alumnado en este estilo se encuentra entre la formal y la espontánea, que es la situación ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí se da la horizontalidad, existe una discriminación positiva hacia los alumnos, por lo que se da una comunicación más espontánea y una interacción más profunda que en el estilo Práctico. Aquí prima la idea de que si queremos cambiar la realidad tenemos que movilizarnos y para ello, se nos proporciona un tipo de información para que seamos capaces de ver la realidad y luchemos por nuestro interés, por el colectivista.

Así, una comunicación totalmente formal es propia de un estilo de profesorado técnico, ya que el profesor técnico se preocupa por “enseñar” lo que viene en el programa sin tener en cuenta a sus alumnos. Se trata pues, de una comunicación unidireccional. Mientras que una comunicación entre espontánea y formal es característica tanto de un estilo de profesorado tanto práctico como crítico. Estos dos últimos estilos de profesorado tienen más en cuenta las necesidades, opiniones, dudas, etc. de sus alumnos.

Por último, es importante tener en cuenta, tanto en el alumnado como en el profesorado, sus características personales, contextuales, sus sentimientos, etc. que influirán de manera directa en la comunicación e interacción entre ambos.

CONCLUSIONES

Respondiendo a la cuestión planteada desde un principio -¿Cuál es el papel de la interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje?-, en este trabajo se ha puesto de manifiesto que es en el proceso comunicativo entre docentes y discentes, donde se halla la clave para un desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de las ideas desarrolladas en este trabajo, resulta sencillo comprender la importancia en las interacciones comunicativas entre docentes y discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una interacción comunicativa totalmente formal y superficial, así como una interacción comunicativa totalmente espontánea y profunda, no son para nada positivas en dicho proceso. Por otro lado, este tipo de interacciones comunicativas se dan con mayor o menor fuerza en los diferentes estilos de profesorado, siendo el estilo crítico, desde mi punto de vista, es más favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que combina una comunicación formal con una comunicación espontánea y las interacciones son más profundas ya que el profesorado se preocupa por su labor educativa y por sus educandos.

BIBLIOGRAFÍA

Parra Sabaj, María Eugenia (1998). La etnografía de la educación. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales: En cinta de Moebio*, Núm. 3.

Rizo García, Marta (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Núm.2/16.

Rosales López, Carlos (1988). Didáctica: núcleos fundamentales. Ed. Narcea. Madrid.

Torre Ramos, Elisa (2002). La Comunicación Educativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Núm.3, pp.37-43.

Trillo Alonso, Felipe (1994): "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela", en Cuadernos de Pedagogía. Núm. 228, pp. 70-74.

Villasmil Socorro, Paulina (2004). Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Núm. 11, pp. 65-72.

UNIVERSIDAD Y EMPREDIMIENTO: UN CASO DE ESTUDIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UGR

Jenny María Ruiz Jiménez. Universidad de Granada

Dainelis Cabeza Pulles Universidad de Granada

Guadalupe del Carmen Briano Turrent. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.20-Ruiz-Cabeza-Briano.pdf>

RESUMEN

Con el objetivo de fomentar una cultura emprendedora dentro del ámbito educativo, se desarrollaron prácticas en las cuales los estudiantes de la licenciatura en administración y dirección de empresas, debían realizar las distintas etapas del plan de empresa que el emprendedor tiene en cuenta en el momento de poner en marcha su negocio. En este trabajo, analizamos esta experiencia en emprendimiento, destacando el importante desafío que tienen las instituciones educativas en desarrollar programas, en los cuales, los estudiantes puedan contar con herramientas que les sirvan a la hora de emprender su propio negocio en un mercado laboral competitivo. Con el fin de contribuir al desarrollo económico y social del país. Observamos que antes de esta práctica, la mayoría de los alumnos no habían tenido una experiencia de emprendimiento es su carrera universitaria. Además, al finalizar dicha práctica más de la mitad de los estudiantes desean continuar con su proyecto de empresa.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la situación del mercado laboral en España es preocupante, se ha perdido empleo en casi todos los sectores productivos del país. Cada año el índice de desempleo tiende a la alza y ante la falta de oportunidades miles de jóvenes se han desanimado, abandonando el mercado laboral. Por ello, la sociedad actual en el que vivimos demanda emprendedores que realicen proyectos de empresas exitosas y contribuyan a la generación de empleo e innovación. Además, las pequeñas y medianas empresas (pymes) desempeñan un papel fundamental en la economía y representaban una pieza clave para el crecimiento económico de las naciones.

El desarrollo de emprendedores puede ser una función importante de la universidad que es la formadora de individuos calificados y es el motor del proceso de aprendizaje del estudiante como futuro emprendedor. Actualmente existe un gran interés en el ámbito universitario sobre la problemática de la creación de empresas, por su consideración como una alternativa al desempleo y como oportunidad de autoempleo. El fomento de la cultura emprendedora en el ambiente universitario cobra una importancia en la política empresarial de todos los organismos relacionados con el desarrollo económico y social de los países y las regiones. Investigadores como Guerrero y Urbano (2010), O'Shea et al. (2007), Ropke (1998), Rothaermel et al. (2007), Ryu (1998), Salamzadeh et al. (2011), Subotzky (1999), Schmoch (1999) y Zhao (2004), han estudiado el efecto del emprendimiento en las universidades. Destacando el papel que tiene la universidad como generadora de nuevos proyectos empresariales.

El aumento en la actividad empresarial en las universidades se ha acompañado también de un aumento de estudios científicos que abordan este tema (Rothermael et al., 2007). Algunas investigaciones estudian la problemática de la creación de empresas por estudiantes universitarios (Cano, García y Gea, 2003; Grande, 2001; Rubio, Cordón y Agote, 1999) y la mayor parte de los problemas que poseen los universitarios emprendedores tienen relación con la poca disponibilidad de recursos que son necesarios para lograr llevar a cabo su idea de negocio, con el escaso interés que despierta la oportunidad de emprender y con la falta de conocimientos prácticos para emprender un negocio (Guillén et al., 2004; Schincariol, 2000).

Dada la situación anteriormente descrita, se decidió desarrollar en la asignatura de Dirección Estratégica II, impartida a estudiantes de último año de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, prácticas en las cuales los alumnos, debían realizar las distintas etapas del plan de empresa que el emprendedor tiene en cuenta en el momento de poner en marcha su negocio. Con el objetivo fomentar actividades emprendedoras dentro del ambiente universitario, en las cuales los estudiantes descubran de oportunidades de emprender su idea de negocio y desarrollen competencias emprendedoras que pueden generar un impacto positivo en la sociedad. En este trabajo, analizamos esta experiencia en emprendimiento, destacando el importante desafío que tienen las instituciones educativas en desarrollar programas, en los cuales, los estudiantes puedan contar con herramientas que les sirvan a la hora de emprender su propio negocio en un mercado laboral competitivo.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Universidad Emprendedora.

En estas últimas décadas hay aumentado las investigaciones sobre emprendimiento (Breugst et al., 2012; Brockhaus, 1987; Busenitz et al., 2003, Bygrave y Hofer, 1991,

Davidsson, 2003, entre otros), y desde la época de los ochenta hasta la actualidad el fenómeno de creación de empresas despierta un gran interés en el ámbito universitario. Investigadores como Etzkowitz (2004), Guerrero et al. (2006), Guerrero y Urbano (2010), Kirby (2002, 2005), O'Shea et al. (2007), Poole (2001), Rothaermel et al. (2007), Ropke (1998), Ryu (1998), Salamzadeh et al. (2011), Subotzky (1999), Schmoch (1999), Sporn (1999, 2001), Williams (2003) y Zhao (2004), han estudiado el efecto del emprendimiento en las universidades. Destacando el papel que tiene la universidad como generadora de nuevos proyectos empresariales.

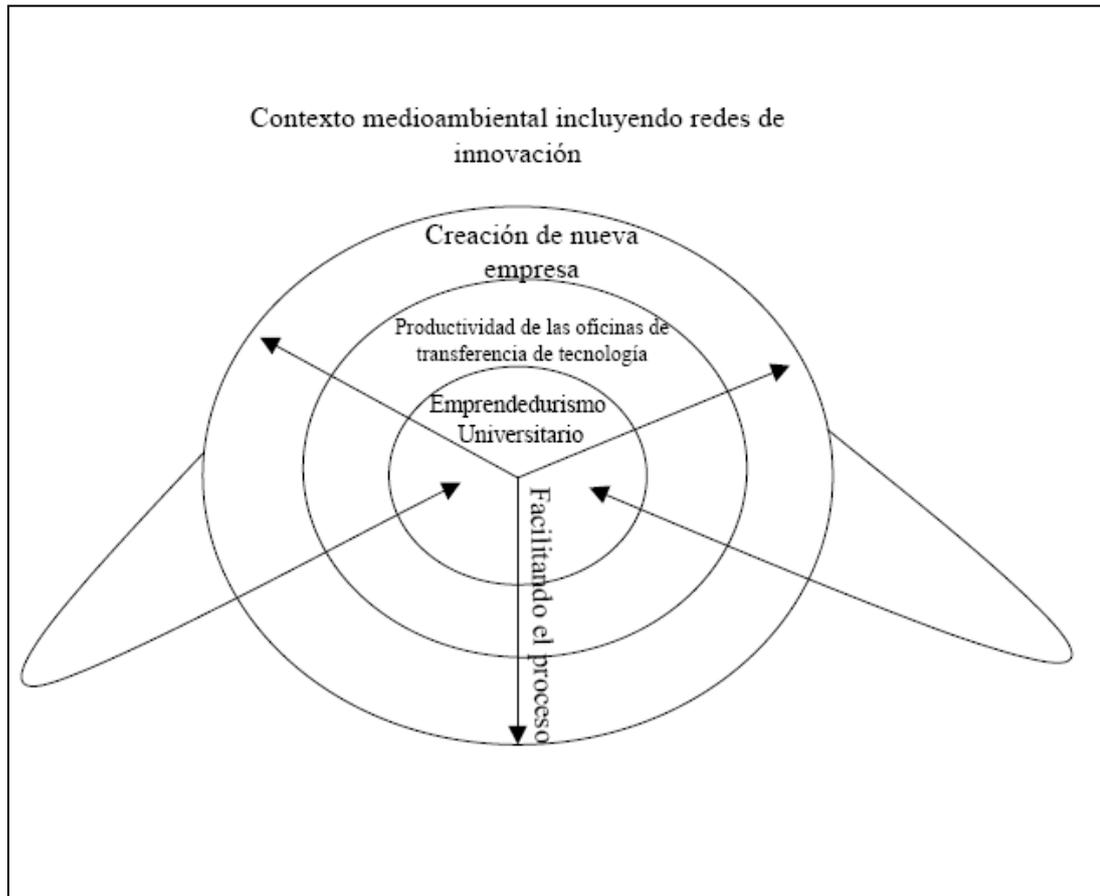
Además, autores como Etzkowitz (1998) introducen la expresión “emprededurismo universitario”, para representar los casos en los cuales las entidades universitarias son una pieza fundamentales para el desarrollo económico regional. Investigadores como Ropke (1998), considera la universidad como una organización emprendedora cuando adopta un estilo de gestión empresarial, desarrolla iniciativas empresariales, y interactuar con su entorno. Asimismo, hoy en día las universidades deben actuar como incubadoras naturales (Etzkowitz, 2003), donde se generen ideas exitosas en respuestas a las necesidades reales que detentan en su entorno y como solución a los problemas sociales de la comunidad donde se desarrolla. Para autores como Schulte (2004), las dos tareas primordiales de una universidad emprendedora es educar a los futuros empresarios y actuar como un empresario.

Para Blenker et al. (2004), las universidades actualmente deben ser universidades modernas donde interactúan los centros de investigación con los profesores, con el objetivo de busca de soluciones a los problemas y necesidades reales del mercado y el medio ambiente. El término de universidades modernas, describe a las universidades que incorporan la generación de conocimiento como segunda misión de la misma, y se enlaza la enseñanza y la investigación científica (Etzkowitz, 1988). Por ello, se plantea que el conocimiento generado por la universidad era valioso en sí mismo (Audretsch y Phillips, 2007) y si aplicamos a este conocimiento podemos generar innovaciones y crear nuevas empresas.

En concreto, varios autores como Gibbs (2004), Kurarko (2004), descartan el papel de las universidades como formadoras y educadoras de personas con un espíritu emprendedor, de manera que, al finalizar sus estudios universitarios creen empresas, generen empleo y contribuyan al desarrollo económico y social de los pueblos. Por lo tanto, las universidades desempeñan un papel significativo en el desarrollo económico, social de los diferentes países, y cuando se relacionan con las industrias o empresarios promueven la innovación (Etzkowitz, 2003) que es el motor del progreso.

Rothermael et al. (2007), señala el emprendedurismo universitario es el corazón del sistema de innovación universitario, que genera la transferencia de conocimiento y tecnología, a través de intermediarios tales como oficinas de transferencia de tecnología y la creación de incubadoras o parques científicos que finalmente generan las empresas de nueva creación. Como se puede ver en la figura 1, cuando las universidades apoyan e incentivar el emprendimiento, pueden transformar el conocimiento que poseen las en innovaciones que pueden generar la creación de nuevas organizaciones.

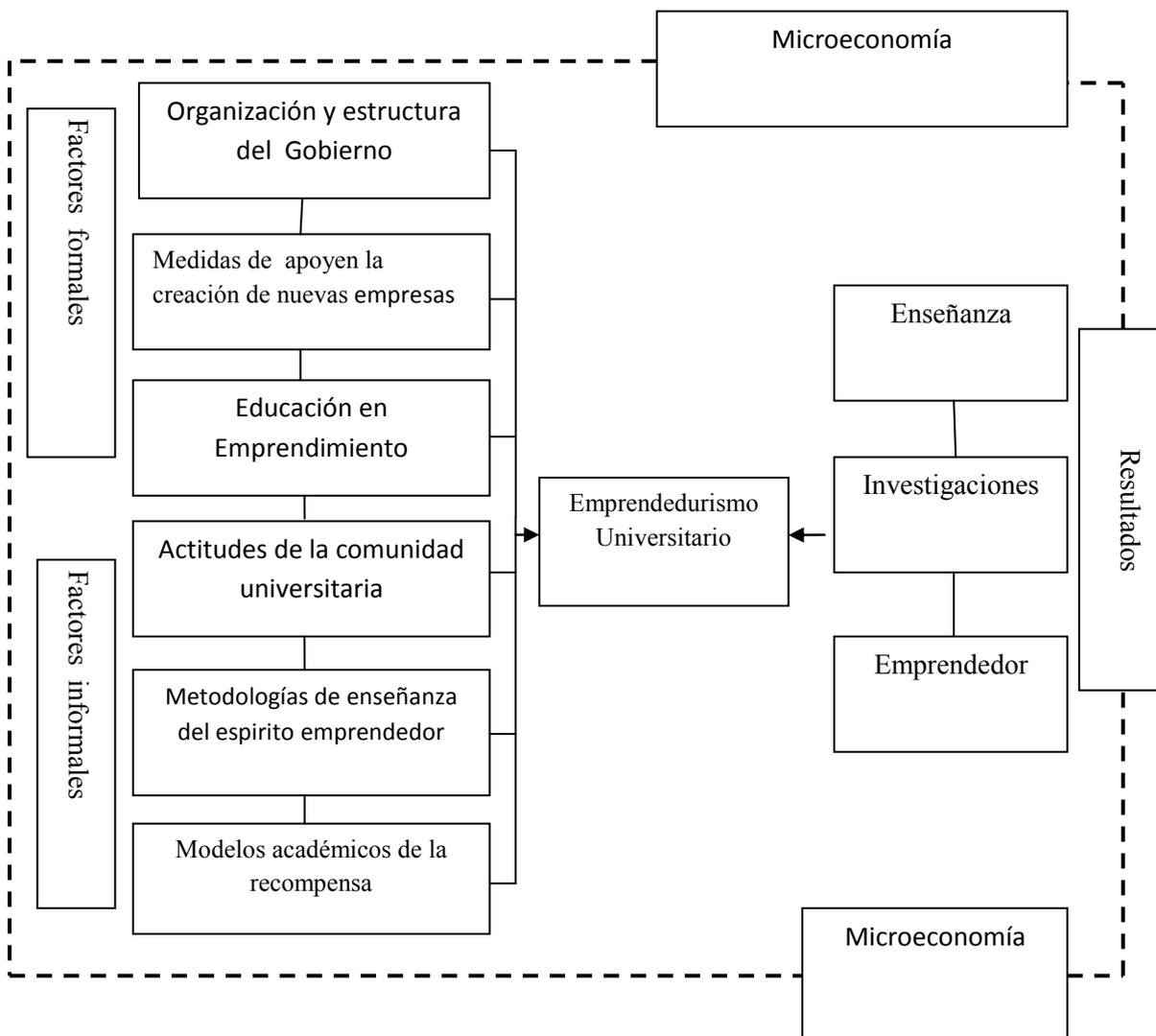
Figura 1. Marco conceptual del emprendedurismo académico.



Fuente:(Rothermael et al., 2007: 707)

Dentro de la literatura científica existe un amplio abanico de enfoques teóricos en los cuales se puede estudiar en fenómeno de la creación de empresas (Veciana 1999). Según el enfoque institucional, el entorno socio cultural condiciona la decisión de crear una empresa (Berger, 1991; Busenitz, Gomez y Spencer, 2000; Manolova, Eunni y Gyoshev, 2008; Steyaert y Katz, 2004). Autores como North (1990), Guerrero et al. (2006), y Sooreh et al. (2011), señala que dentro de los factores institucionales existen factores informales (como las actitudes hacia el emprendimiento, los valores o comportamientos empresariales, actitudes de las universidad hacia la iniciativa empresarial, los perfiles emprendedores, los temas relacionados con el espíritu emprendedor en los ámbitos educativos etc.) y formales (como normativas y organismos de apoyo a la creación de empresas, trámites para iniciar una actividad empresarial, medidas de las universidades para tener programas educativos del espíritu emprendedor etc.), cuales son, determinantes del emprendimiento. En la figura 3 podemos ver los factores que afectan a la creación y al desarrollo de universidades emprendedoras.

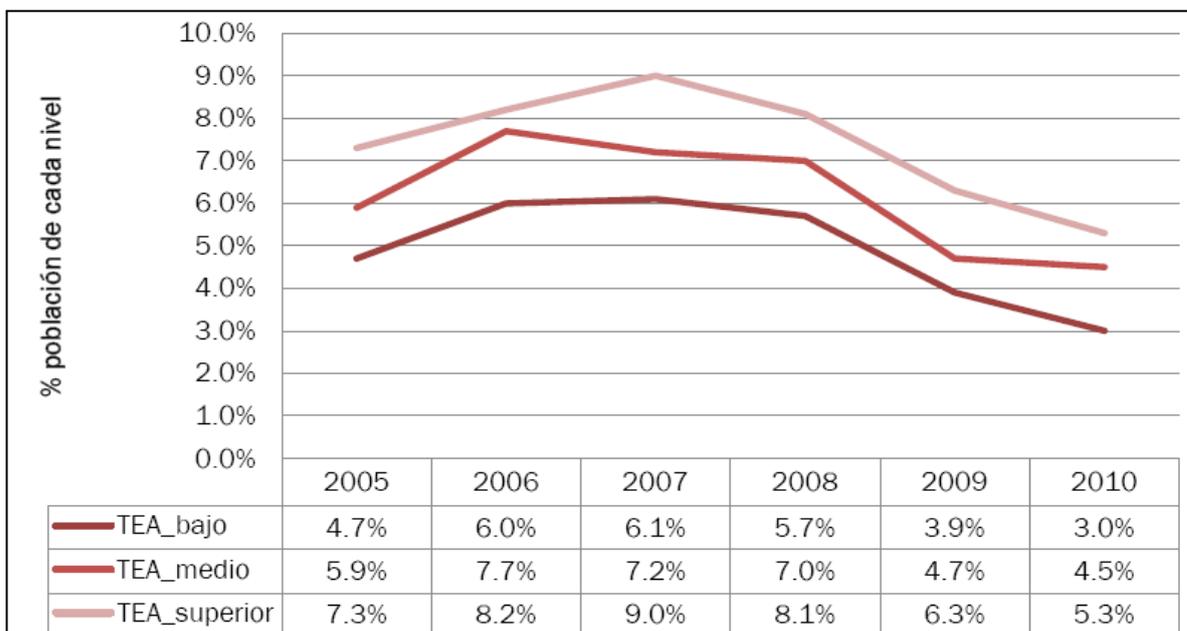
Figura 3. Factores que afectan a la creación y al desarrollo de universidades emprendedoras.



Fuente: Guerrero et al., 2006 y Sooreh et al., 2011

En este contexto, las acciones de apoyo a la creación de empresas dentro del ámbito universitario es uno de los principales objetivos estratégicos de todas las universidades emprendedoras. En concreto, en España, la educación y la formación se consideran uno de los principales factores para fomentar el espíritu empresarial, siendo el conocimiento una herramienta para los empresarios graduados, para desarrollar iniciativas emprendedoras que tienen más posibilidades de sobrevivir y crecer. En el Informe Ejecutivo GEM España 2010, realizado en el seno del Proyecto GEM (Global Entrepreneurship Monitor), se muestra la evolución reciente de la tasa de actividad emprendedora (TEA) de la población de 18-64 años con estudios primarios, medios y superiores (ver Figura 2). Pudiendo observar la relación que existe entre nivel de educación y emprendimiento, de forma que la tasa es proporcionalmente más elevada entre los que tienen estudios superiores. A partir del 2007, momento en que se da la mayor tasa de actividad en los dos grupos extremos, se inicia una tendencia decreciente en los tres, si bien, el año 2010, el grupo de personas con estudios medios aumenta su tasa de actividad a diferencia de los que tienen estudios superiores y primarios.

Figura 2. Evolución de la tasa de actividad emprendedora de cada nivel de educación.



Fuente: Global Entrepreneurship Monitor -Informe ejecutivo 2010 España.

Además, como podemos apreciar en la Figura 3, los expertos GEM españoles, han valorado como buena, aunque no brillante (la media de su valoración no alcanza los tres puntos de la escala) las condiciones educativas del entorno español que inciden en el emprendimiento. Por lo tanto, es necesario que en el ámbito educativo español se fomente más una cultura emprendedora, que apoye el descubrimiento de oportunidades emprendedoras por sus estudiantes y su desarrollo.

Figura 3. Valoración media otorgada por los expertos GEM España 2010, a las principales condiciones de entorno que inciden en el emprendimiento.



Fuente: Global Entrepreneurship Monitor -Informe ejecutivo 2010 España.

Algunas investigaciones estudian la problemática de la creación de empresas por estudiantes universitarios (Cano, García y Gea, 2003; Grande, 2001; Rubio, Cordón y Agote, 1999) y la mayor parte de los problemas que poseen los universitarios emprendedores tienen relación con la poca disponibilidad de recursos que son

necesarios para lograr llevar a cabo su idea de negocio y con el escaso interés que despierta la oportunidad de emprender (Guillén et al., 2004; Schincariol, 2000). Según, Schincariol (2000) los problemas más frecuentes son: la falta de tiempo para desarrollar su idea emprendedora, la falta de investigación de mercado para identificar a sus clientes potenciales, los problemas relacionados con la falta de conocimientos prácticos para emprender un negocio, la dificultad de tomar decisiones y la falta de experiencia. Por tanto, es impórtate que la universidades brinde la oportunidad a todos sus alumnos de aprender a emprender, y despierte y estimular el interés de los estudiantes en una carrera como empresarios independientes.

De acuerdo, con lo anteriormente planteado, las universidades son organismos que pueden apoyar e incentivar una cultura emprendedora, fomentando el desarrollando de programas de entrenamiento y formación, específicos para la elaboración de planes de negocio o en sentido general en temas relacionados con la creación de empresas. Con el fin, que sus estudiantes desarrollar competencias emprendedoras (las competencias emprendedoras suponen que el alumno sea capaz de imaginar, iniciar, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico), (Marina, 2010).

Por lo tanto, podemos proponer que uno de los objetivos de las universidades es ser universidades emprendedoras en las cuales se realicen programas y actividades donde se fomente el desarrollo de competencias emprendedoras por parte de sus estudiantes y ser formadora de individuos cualificados como futuros empresarios. Por esta razón, se decidió desarrollar en la asignatura de Dirección Estratégica II, impartida a estudiantes de último año de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, prácticas en las cuales los alumnos, debían realizar las distintas etapas del plan de empresa que el emprendedor tiene en cuenta en el momento de poner en marcha su negocio. En este trabajo, analizamos esta experiencia en emprendimiento, destacando el importante desafío que tienen las instituciones educativas en desarrollar programas, en los cuales, los estudiantes puedan contar con herramientas que les sirvan a la hora de emprender su propio negocio en un mercado laboral competitivo.

Específicamente, se busca que los estudiantes desarrollen por medio de metodologías activas del aprendizaje, su propio plan de empresa, aprendiendo a responder adecuadamente a situaciones y problemáticas concretas que se les puede presentar en cada etapa del proyecto. Así, los estudiantes deberán primero recibir una capacitación que les enseñe como realizar un plan de empresa. Después, plantearan y desarrollar su propio proyecto en grupos (preferible grupos de cuatro miembros). Finalmente, presentaran su proyecto de plan de empresa promedio de un trabajo escrito y de una exposición.

3. METODOLOGÍA

Se seleccionó una muestra de 58 estudiantes del último año de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas que se imparten en la Universidad de Granada durante el curso académico 2011-2012. Queremos agradecer desde aquí, a los alumnos que decidieron participar en el estudio. La selección de estudiantes de último curso es debido a que en este nivel es cuando los estudiantes tienen un mayor conocimiento y preocupación por su futuro profesional y laboral. Además, elegimos el grado en Administración de Empresas, debido a que en esta titulación está enfocada a la formación de empresarios.

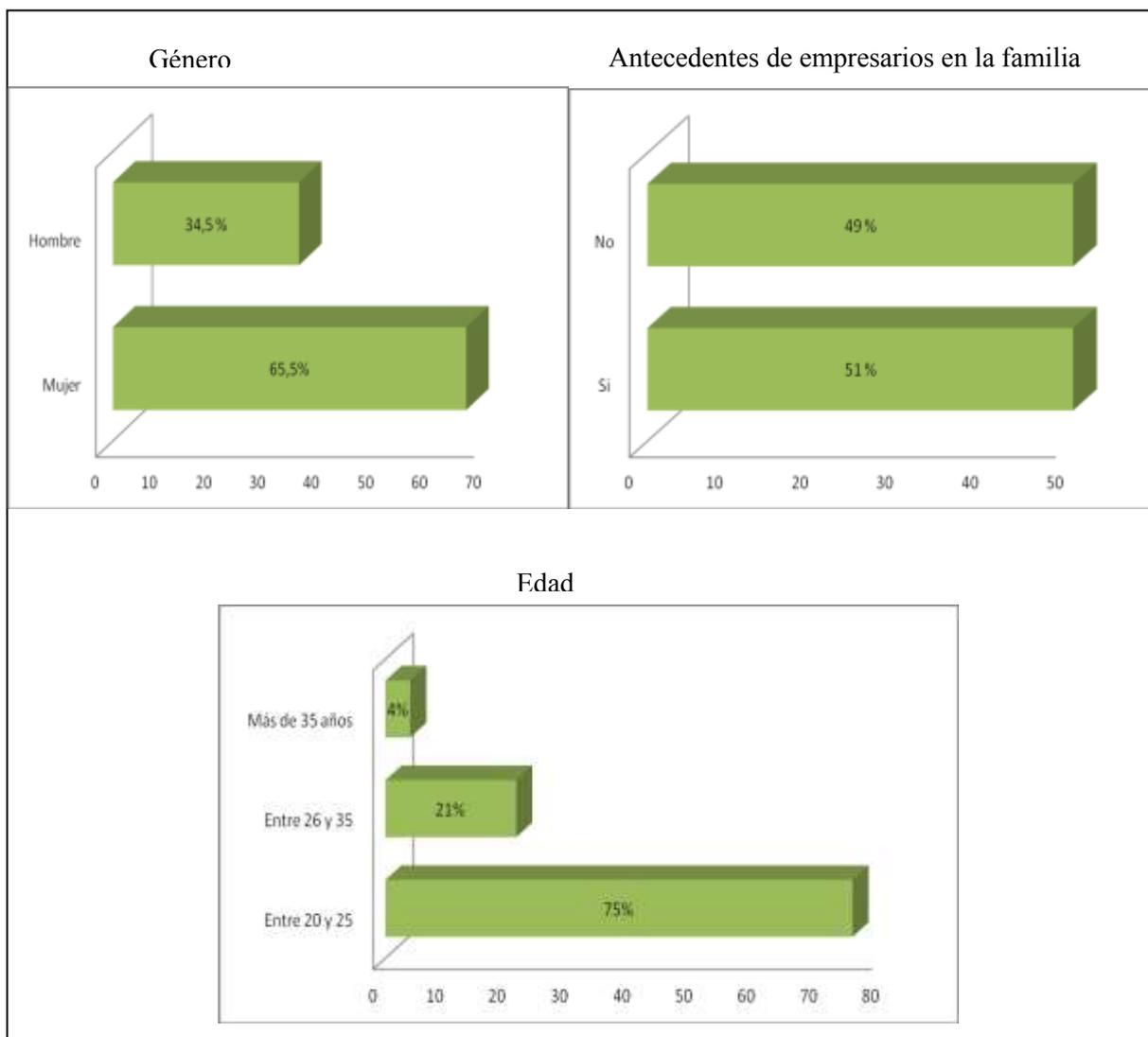
Para el análisis de experiencia en el desarrollo de su propio plan de empresa de la nueva idea de negocio que los estudiantes tenían, se utilizó un cuestionario que se

administró personalmente al finalizar la práctica. Para la elaboración del cuestionario se ha tenido en cuenta distinto tipo de información recabada de investigaciones previas, como las realizadas por Guillén et al. (2004) y Veciana y Urbano (2004). En referencia al tratamiento de la información obtenida a partir de la encuesta administrada a los estudiantes universitarios, la describiremos a continuación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Inicialmente presentaremos los resultados más sobresalientes que caracterizar a los estudiantes universitarios que participaron en este estudio. En primer lugar, se identifica el género, la edad de la persona entrevistada, antecedentes de empresarios en la familia. En relación al género el 65,5% de los estudiantes entrevistados eran mujeres y el 34,5% eran hombres. Por otra parte, la mayoría de los alumnos tenían entre 20 y 25 años, y solo el 4% tenía más de 34 años. En cuanto, a los antecedentes de empresarios en la familia el 51% si tiene familiares empresarios y el 49% restante no tienen familiares empresarios. En la figura 4 se muestran estos distintos porcentajes que describen algunas características de los estudiantes que participaron en este proyecto.

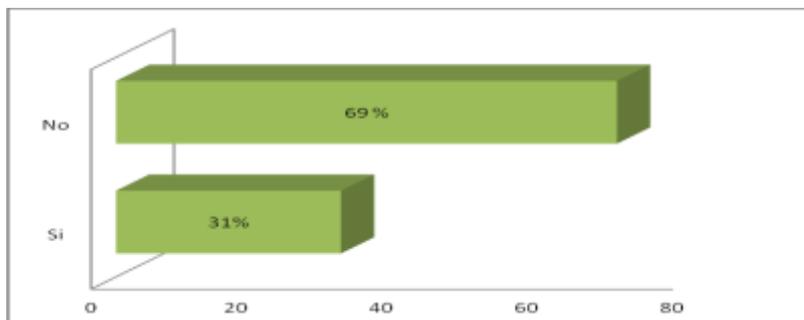
Figura 4. Características de la muestra.



En segundo lugar, analizamos las respuestas obtenidas a las siguientes preguntas:

Antes de hacer esta práctica de creación de empresas; ¿Ha tenido usted dentro del ambiente universitario una experiencia en emprendimiento?. En la figura 5 podemos ver los resultados obtenidos.

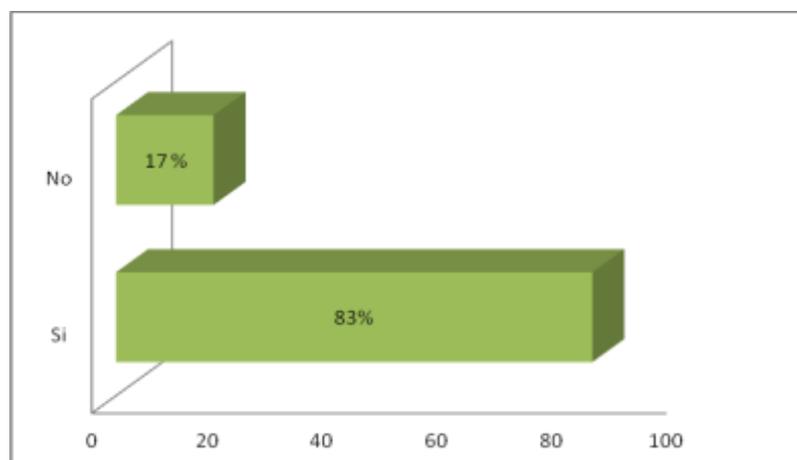
Figura 5. Experiencia en emprendimiento.



Como se puede observar, el 69% de los estudiantes de último año de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas que se imparten en la Universidad de Granada que participaron en este proyecto no había tenido antes de realizar esta práctica una experiencia en emprendimiento. El 31% de la muestra restante sí había tenido dicha experiencia.

¿Ha pensado usted en crear su propia empresa? En la figura 6 podemos ver los resultados obtenidos.

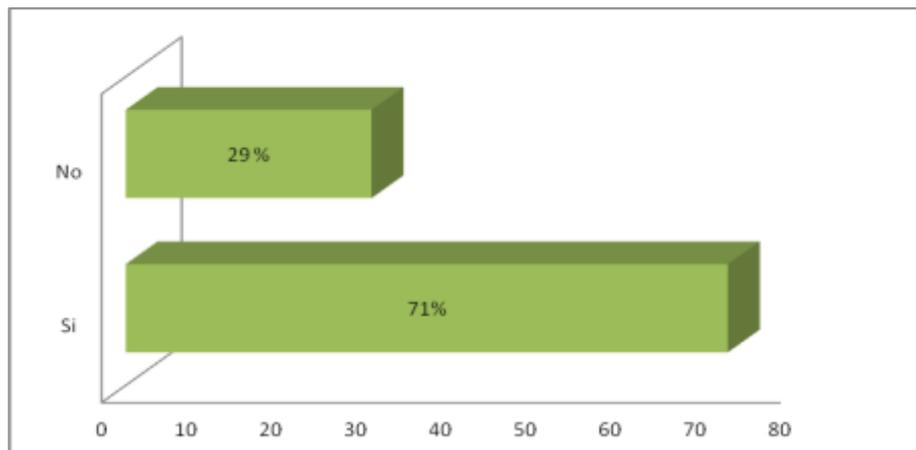
Figura 6. Intención de crear una nueva empresa



Como se puede apreciar, en la figura 6 el 83% de estudiantes encuestados respondieron afirmativamente a la pregunta planteada y solo un 17% de los alumnos encuestados no han pensado en crear su propia empresa.

¿Ha pensado usted en desarrollar su plan de empresas elaborado en esta práctica? En la figura 7 podemos ver los resultados obtenidos.

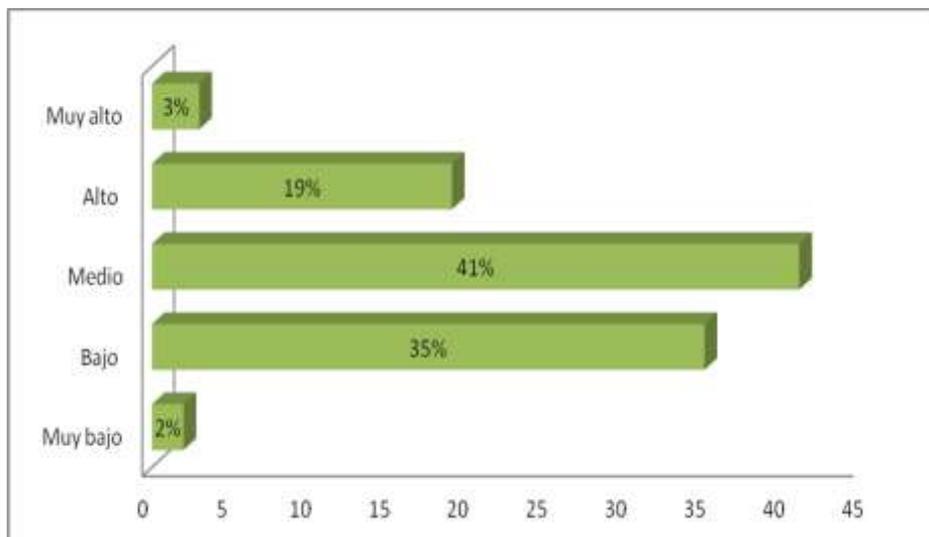
Figura7. Desarrollo del proyecto de empresa.



De las respuestas obtenidas, un 71% de los estudiantes encuestados tienen la intención de desarrollar el plan de empresa diseñado en esta práctica. Frente a un 29% de los encuestados que no tienen la intención de desarrollarlo.

- ¿Cómo usted percibe la preparación que realiza la universidad para que sus alumnos creen su empresa propia? En la figura 8 podemos ver los resultados obtenidos.

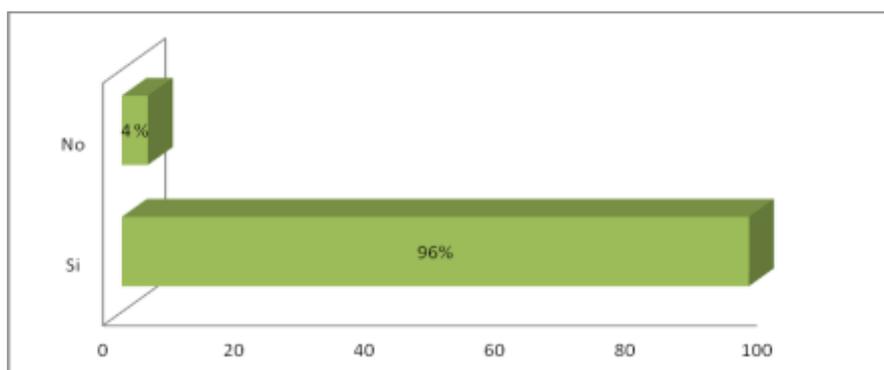
Figura 8. Preparación percibida para la puesta en marcha de una empresa propia.



Como se aprecia, el 41% de los estudiantes encuestados consideran que la preparación que realiza la universidad para que sus alumnos creen su empresa propia es de nivel medio. El 35% percibe que el nivel de preparación es bajo, seguido por el 19% de los alumnos encuestados que perciben que el nivel es alto.

- ¿Considera usted que esta práctica le ha permitido mejorar su conocimiento en temas relacionados con la creación de empresas? En la figura 9 podemos ver los resultados obtenidos.

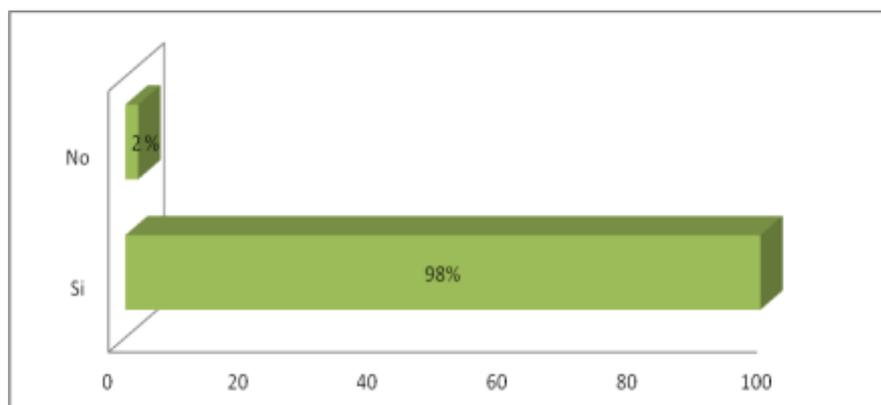
Figura 9. Mejora de los conocimientos relacionados con la creación de empresas.



Como muestra la figura, el 96% de los encuestados consideran que al desarrollar esta práctica mejoraron sus conocimientos en temas relacionados con la creación de empresas y solo el 4% no lo consideran.

¿Considera usted que la universidad debería formar más a sus estudiantes como emprendedores? En la figura 10 podemos ver los resultados obtenidos.

Figura 10. Formación de emprendedores.



De las respuestas obtenidas, un 98% de los estudiantes encuestados consideran que la universidad debería realizar más esfuerzos por formar a sus alumnos como emprendedores. Frente a un 2% de los encuestados que no consideran.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad, las universidades deben comprometerse con la formación de estudiantes con espíritu emprendedor, de tal forma, que al terminar sus estudios universitarios creen empresas y puedan generar empleo y aporten al desarrollo económico y social de las regiones. Si no se comprometen y no actúan como universidades emprendedoras están condenadas a no prosperar en el entorno que existe hoy en día en nuestra sociedad (Sooreh et al., 2011). Autores como Salamzadeh et al. (2011), resalta la importancia de implantar programas en las universidades en los que se desarrollen capacidades empresariales, se fomente la cultura emprendedora, se dispongan de recursos para la su ejecución, se estipulen la metodología que enseñen a sus alumnos a aprender a emprender. Con el objetivo, de formar personas con habilidades y capacidades emprendedoras, que desempeñen un

papel activo en la ámbito empresaria de la ciudad y en el progreso y la cohesión social.

Es importante señalar que, los investigadores en sus trabajos científicos han sugerido un conjunto diverso de estrategias, para que las universidades sean más empresariales, como ofrecer mayores incentivos para la participación del profesorado y de los estudiantes en las actividades empresariales (Friedman y Silberman, 2003; Henrekson y Rosenberg, 2001), que estimule el desarrollo de ideas innovadoras, fomentar dentro del ambiente universitario las oportunidades de emprendedurismo y la posibilidad de generar redes sociales de información entre consultores profesionales, emprendedores jóvenes, empresarios exitosos, etc., que transfieran su experiencia a los estudiantes.

En cuanto al análisis de la información obtenida a partir del cuestionario administrado a los estudiantes universitarios que participaron es este proyecto, la gran parte de los alumnos encuestados (69%) no habían tenido una experiencia en emprendimiento en el entorno universitario. En cuanto a la preparación percibida, los estudiantes universitarios consideran mayoritariamente que preparación que realiza la universidad para la puesta en marcha de una empresa que es nivel medio o bajo (41% y 35%). Además, la mayoría de la muestra ha pensado en crear su propia empresa (83%) y desarrollar el proyecto de nueva empresa realizado en esta práctica (71%). Asimismo, los estudiantes consideran que la universidad debería formar más a sus estudiantes como emprendedores (98%). Finalmente, los estudiantes encuestados que participaron es este proyecto consideran que, esta práctica le ha permitido mejorar su conocimiento en temas relacionados con la creación de empresas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Audretsch, D., & Phillips, R. (2007). Entrepreneurship, State Economic Development Policy, and the Entrepreneurial University. Working paper.

Berger, B. (1991). The culture of entrepreneurship. SanFrancisco: ICS.

Blenker, P. Dreisler, P. Færgemann, H.M. and Kjeldsen, J. (2004), Entrepreneurship education and university context, Aarhus School of Business, Denmark.

Breugst, N., Domurath, A., Patzelt, H., y Klaukien, A. (2012). Perceptions of Entrepreneurial Passion and Employees' Commitment to Entrepreneurial Ventures. *Entrepreneurship: Theory & Practice*. 1 (36), 171-192.

Brockhaus, R. H. (1987). Entrepreneurial folklore. *Journal of Small Business Management*, 25(3), 1-6.

Busenitz, L. W., Gomez, C., & Spencer, J. W. (2000). Country institutional profiles: Unlocking entrepreneurial phenomena. *Academy of Management Journal*, 43(5), 994-1003.

Busenitz, L. W., Page West, G., III, Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G. N., & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship research in emergence: Past trends and future directions. *Journal of Management*, 29(3), 285-308.

Bygrave, W. D., & Hofer, C. W. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 16(2), 13-22.

Cano, C.J., García, J., y Gea, A.B. (2003): Actitudes emprendedoras y creación de empresas en los estudiantes universitarios, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería y Consejo Social de la Universidad de Almería.

Davidsson, P. (2003). The domain of entrepreneurship research: Some suggestions. In J. Katz, & D. Shepherd (Eds.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth. Cognitive approaches to entrepreneurship research* (pp. 315-372). Oxford: Elsevier/JAI.

Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university–industry linkages. *Research Policy*, 27(8): 823-833.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': The invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1): 109.

Friedman, Joseph, & Silberman, Jonathan. (2003). University technology transfer: Do incentives, management, and location matter? *The Journal of Technology Transfer*, 28(1): 17-30.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. Informe Ejecutivo GEM España (2010).

Gibbs, A. (2005). Creating the entrepreneurial university worldwide. Do we need a wholly different model of entrepreneurship? Discussion paper ponencia.

Grande, I. (2001). Características emprendedoras de los/las estudiantes de la Universidad Pública de Navarra, Ed. CEIN, S.A. Centro Europeo de Empresas e Innovación de Navarra. Navarra.

Guerreo, M., Kirby, D., y Urbano, D. (2006). A literature review on entrepreneurial universities: an institutional approach. Presented at the 3rd Conference of Precommunications to Congresses. Business Economic Department, Autonomous University of Barcelona.Barcelona.

Guillén, C., García, J., y Gea A., (2004). Actitudes emprendedoras en los estudiantes universitarios. The entrepreneur and starting up new R&D. Capítulo 9.

Henrekson, Magnus, & Rosenberg, Nathan. (2001). Designing efficient institutions for science-based entrepreneurship: Lesson from the US and Sweden. *Journal of Technology Transfer*, 26(3): 207.

Kuratko, D. (2004). Entrepreneurship Education in the 21 century. From legitimation to leadership. National Conference.

Manolova, T. S., Eunny, R. V., & Gyoshev, B. S. (2008). Institutional environments for entrepreneurship: Evidence from emerging economies in Eastern Europe. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 32(1), 16.

MARINA, J.A, (2010). La competencia de emprender, *Revista de Educación*, nº 351, pp. 49-71.

O'Shea, R. P., Chugh, H., & Allen, T. J. (2007). "Determinants and consequences of university spinoff activity: a conceptual framework". *The Journal of Technology Transfer*, Vol.33 No.6, pp.653-666.

Rothaermel, F. T., Agung, S. D., & Jiang, L. (2007). "University entrepreneurship: a taxonomy of the literature". *Industrial and Corporate Change*, Vol.16 No.4, pp.691-791

- Röpke, J. (1998), "The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in A Globalized Economy", working paper, Philipps Universität Marburg, Germany
- Röpke, J. (1998). The Entrepreneurial University Innovation, academic knowledge creation and regional development in globalized economy. Phillips-Universität, Marburg.
- Rubio, E.A.; Cordon, E.; Agote, L.A. (1999): "Actitudes hacia la Creación de Empresas: un Modelo Explicativo", Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 8, nº 3, pp. 37-52.
- Ryu, M. (1998). "A muted voice in academe: the Korean version of entrepreneurial scholarship". Higher Education, Vol.35 No.1, pp.9-26.
- Salamzadeh, A., Salamzadeh, Y., & Daraei, M. (2011). "Toward a Systematic Framework for an Entrepreneurial University: A Study in Iranian Context with an IPOO Model". Global Business and Management Research, Vol.3 No.1, pp.30-37.
- Schmoch, U. (1999). "Interaction of universities and industrial enterprises in Germany and the United States a comparison". Industry and Innovation, Vol.6 No.1, pp.51-68.
- Schincariol, D. (2000): Iniciativas para estudiantes, Marcombo, Barcelona. Servicio de estudios. Cámaras de comercio, industria y navegación de España y fundación incyde (2001): La creación de empresas en España. Análisis por regiones y sectores, Servicio de Estudios de las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España. Madrid
- Schulte, P. (2004), The Entrepreneurial University: A Strategy for Institutional Development. Higher Education in Europe, Vol. 29, No. 2, pp. 187-191.
- Sooreh L., Salamzadeh A., Safarzadeh H., Y Salamzadeh Y. (2011). Defining and Measuring Entrepreneurial Universities: A Study in Iranian Context Using Importance-Performance Analysis and TOPSIS Technique. Global Business and Management Research: An International Journal. Vol. 3, No. 2. pp. 182-199.
- Steyaert, C., & Katz, J. (2004). Reclaiming the space of entrepreneurship in society: Geographical, discursive and social dimensions. Entrepreneurship & Regional Development, 16(3), 179-196.
- Veciana, J.M. (1999): Creación de Empresas como Programa de Investigación Científica, Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, vol.8, no.3, pp.11-36.
- Veciana J. M. y Urbano D. (2004). Actitudes de los estudiantes Universitarios hacia la creación de Empresas: un estudio empírico Comparativo entre catalunya y Puerto rico. The entrepreneur and starting up new R&D. Capítulo 2. pp 38-58
- Zhao, F. (2004). Academic entrepreneurship: case study of Australian universities. The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, Vol.5 No.2, pp.91-97.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN PERSONAS QUE PRESENTAN PARÁLISIS CEREBRAL

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PEOPLE WITH CEREBRAL PALSY

ROSADO AYALA, J. I. (jira188@gmail.com). Universidad de Granada

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2012

Localizador: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.21-Rosado.pdf>

RESUMEN

A pesar de los numerosos intentos por definir universalmente la Parálisis Cerebral, todavía no se ha conseguido una definición que una todas las opiniones acerca de ésta, aunque sí existen puntos en común en la mayoría de ellas.

Todas las personas, para poder desenvolverse en su contexto social, deben desarrollar su capacidad de comunicación, especialmente las personas con parálisis cerebral. Esta capacidad se debe potenciar, desde el desarrollo de la lengua por parte de los centros educativos, a través del desarrollo de la competencia comunicativa ya sea a través del lenguaje oral o a través de los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación.

Palabras clave: discapacidad, persona con discapacidad, comunicación, comunicación alternativa, competencia comunicativa.

ABSTRACT

Despite numerous attempts to universally define Cerebral Palsy, there is still no definition that includes all opinions about this, although there are common points in most of them.

All persons in order to function in their social context must develop their communication skills, especially people with cerebral palsy. This capacity must be strengthened, by the development of language in schools, by means of the development of communicative competence either through speech or through alternative systems / augmentative communication.

Keywords: disability, disabled person, communication, alternative communication, communicative competence.

INTRODUCCIÓN

Como indican diversos autores, la Parálisis Cerebral es la causa más frecuente de discapacidad motora en la edad pediátrica (Robaina, Riesgo y Robaina, 2007) y (Romeu, Canosa y Gómez Taibo, 2010). La Parálisis Cerebral se ha convertido en ese gran cajón desastre en el que se integran una gran cantidad de afectaciones diferentes, y que a su vez no tiene entidad propia a nivel de reconocimiento como una de las grandes afectaciones, ya que está integrada dentro de la discapacidad motora.

Tras los múltiples intentos por definir la Parálisis Cerebral Infantil, se mantiene todavía abierta las diferencias entre los distintos autores. Aún así, se pueden extraer puntos en común que en cierta manera establece la columna vertebral de cualquier definición que pretenda ser rigurosa.

En relación a la comunicación, Lomas, Tusón y Osoro (1996) consideran que en una situación comunicativa se emplean todas las competencias que conforman la competencia comunicativa.

Estas mismas competencias son las que desarrollan todas las personas que presentan Parálisis Cerebral, aunque tengan que recurrir al empleo de sistemas alternativos/aumentativos de comunicación.

DESARROLLO

La gran cantidad de afectaciones que conforman la Parálisis Cerebral (PC) es uno de los motivos por los que no se cuenta con una definición clara y universalmente aceptada. Otro de los motivos por lo que existen múltiples definiciones de la Parálisis Cerebral Infantil (PCI) es que ninguna de ellas ha conseguido unificar los criterios de los especialistas, aunque, eso sí, se pueden establecer varias características de esta afectación que podrían conseguir el consenso de todos (Camacho-Salas, Pallás-Alonso, de la Cruz-Bértolo, Simón-de las Heras y Mateos-Beato, 2007), (Robaina, Riesgo y Robaina, 2007) y (Poó, 2008): Se plantea que la PCI es una lesión permanente y no evolutiva, que se produce cuando el cerebro está en desarrollo, que está localizada en el Sistema Nervioso Central y que provoca una alteración en el tono y la respuesta muscular. También existe consenso en afirmar que la PCI puede traer consigo diferentes afectaciones a nivel cognitivo y/o social.

Esta situación provoca que existan múltiples intentos por establecer una definición universal como la que nos presenta Lorente (2007): *“Trastorno del desarrollo del tono postural y del movimiento de carácter persistente (aunque no invariable), que condiciona una limitación en la actividad, secundario a una agresión no progresiva, a un cerebro inmaduro. En la parálisis cerebral el trastorno motor estará acompañado frecuentemente de otros trastornos (sensitivos, cognitivos, lenguaje, perceptivos, conducta, epilepsia) cuya existencia o no, condicionará de manera importante el pronóstico individual de estos niños.”* ... o como la realizada por Bax, Goldstein, Rosenbaum, Leviton, Paneth, Dan, et al. (2005), en Camacho-Salas, Pallás-Alonso, de la Cruz-Bértolo, Simón-de las Heras y Mateos-Beato (2007) en la que la consideran como *“un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y de la postura, que causan limitación en la actividad y son atribuidos a alteraciones no progresivas que ocurren en el cerebro en desarrollo del feto o del niño pequeño; el trastorno motor se acompaña con frecuencia de alteraciones de la sensibilidad, cognición, comunicación, percepción, comportamiento y/o crisis epilépticas.”*

Por otro lado, hay que recordar que en España unos 1.500 niños nacen o desarrollan PC cada año, situándose la prevalencia global de esta afectación en torno al 2- 2,5 por cada 1000 recién nacidos vivos en los países desarrollados, según Lleras, Cordovilla y de la Iglesia (2005).

Según Rye, y Skjorten (1990), la comunicación significa ante todo compartir. Compartimos e intercambiamos sentimientos, pensamientos, opiniones o informaciones mediante códigos y símbolos que todos los interlocutores pueden entender y manejar.

Para poder comunicarnos, los seres humanos recurrimos a nuestra competencia comunicativa. Éste término fue acuñado, como nos indica Pilleux (2001), por Hymes (1971, 1972 y 1974), aunque fue Fishman (1970) el que se acerca más al concepto al expresar que *todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social.*

Por su parte, Lomas, Tusón y Osoro (1996) consideran que *en un encuentro comunicativo, los participantes deben poner en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores y que constituyen su competencia comunicativa.* Estos mismos autores recogen una cita de Cots y otros (1990) donde entienden la competencia comunicativa como *la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.*

También entienden la competencia comunicativa como el *conocimiento del hecho lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.* En esta línea Canale y Swain (1980) en Roldán (2003-2004) establecen diversas competencias necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa, especificando la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Por su parte, Pilleux (2001) coincide sólo en las dos primeras al considerar que son la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la competencia psicolingüística las que forman la competencia comunicativa.

Según Lomas, Tusón y Osoro (1996) se debe entender como finalidad esencial de la enseñanza de la lengua el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. También nos recuerdan estos autores que, para mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo que les permita a los usuarios la adquisición de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de éstos en situaciones concretas de interacción, debemos centrar el interés en algunos aspectos de los enfoques gramaticales que han ido cayendo en el olvido con el paso del tiempo en los centros educativos.

Además de estas indicaciones, es esencial tener en cuenta el amplio abanico de necesidades que pueden presentar las personas afectadas con PCI. Estas alteraciones van desde la afectación más leve, que no afecta al desarrollo normal del lenguaje, hasta la afectación total de los órganos fonadores impidiendo cualquier expresión oral.

En los casos en los que se ve afectada la comunicación oral se debe buscar el desarrollo de los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC). Estos sistemas pueden dividirse en sistemas que no requieren ayuda, como pueden ser el lenguaje de signos y la palabra complementada, o sistemas que requieren ayuda, como pueden ser el braille, los sintetizadores de voz, el Bliss, el SPC, sistemas pictográficos, aplicaciones informáticas, etc.

Teniendo en cuenta los componentes de la competencia comunicativa que indica Pilleux (2001) se verían afectadas de la siguiente manera:

- En relación a la competencia lingüística, hay que tener en cuenta que, aunque a nivel oral puedan estar afectadas algunas personas, a nivel escrito pueden presentar un nivel de lenguaje adecuado, siempre que la afectación física se lo permita, puesto que la afectación puede afectar la función sonora pero no tiene porqué afectar también la capacidad perceptiva o de procesamiento del lenguaje.
- En relación a la competencia sociolingüística, siempre que su capacidad perceptiva y/o cognitiva no estén alteradas, estas personas mantendrán un nivel adecuado en esta competencia aunque tengan afectados los órganos fonadores.
- En cuanto a la competencia pragmática, las personas con PC que presentan una afectación en el lenguaje oral, cuando han conseguido utilizar un SAAC, mantienen un nivel de esta competencia bastante adecuado, siendo similar al de personas no afectadas por la PC con la misma competencia comunicativa.
- Por último, la competencia psicolingüística que presentan estas personas, al igual que con la competencia pragmática, cuando han conseguido utilizar un SAAC, mantienen un nivel de competencia bastante adecuado, siendo similar al de personas no afectadas por la PC.

En relación a estas competencias, he de añadir que las personas que presentan Parálisis Cerebral y que tienen alguna afectación del lenguaje oral requieren, por lo general, de mayor tiempo para poder expresarse a través de los SAAC o por vía oral si fuera el caso. En definitiva se puede decir que es importante fomentarle la comunicación de cualquier manera posible (Cabrera, 2000). Además, es fundamental contar con el apoyo de la familia en el uso de los SAAC puesto que con ésta se da gran cantidad de intercambios sociales: *es fundamental enseñar a la familia a identificar todas las formas en las cuales el niño se puede comunicar (Cabrera, 2000)*. El papel de la familia es fundamental puesto que es uno de los contextos más importantes del niño o niña, siendo fuente de seguridad y afecto, y más especialmente en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales.

En esta línea, Águila y Águila (2009), por su parte, defienden que es fundamental para las personas con discapacidad física desarrollar sus competencias comunicativas tanto para su rehabilitación como para su inclusión social.

CONCLUSIONES

El tener que recurrir a los SAAC no implica que los objetivos para desarrollar la competencia comunicativa en estas personas tengan que ser muy diferentes. Estas personas, aunque puedan tener afectada su capacidad de expresar oralmente el lenguaje, un gran número de casos no está afectada la capacidad de percibir ni de procesar el lenguaje, por lo que facilitándoles una alternativa en la comunicación, como son los SAAC, y sometiendo a entrenamiento para aprender su uso, pueden llegar a comunicarse con otras personas de manera bastante efectiva. En estos casos, y aunque requieran una mayor dedicación de tiempo, se puede comprobar cómo los distintos componentes de la competencia comunicativa se van adaptando al sistema

de comunicación pero se siguen desarrollando paralelamente al de otras personas con capacidades comunicativas similares.

Por otro lado, y teniendo en cuenta las conclusiones que hacen Penniton, Goldbart, y Marshall (2008) sobre la implicación de su estudio sobre la práctica, se puede afirmar que, puesto que “*no se mostró que el tratamiento no sea efectivo*”, debemos seguir en el empeño de contribuir al desarrollo y la mejora de la competencia lingüística en estas personas.

BIBLIOGRAFÍA

Águila Rojas, Oscar E. y Águila Coghlan, Juan C. (2009). La Teoría de la Comunicación y el desarrollo de competencias comunicativas en las personas con discapacidades físicas. *Diálogos de la Comunicación*, 78, 1-14.

Cabrera, Jesús J. (2000). *Fomento del Desarrollo del Niño con Parálisis Cerebral. Guía para los que trabajan con niños Paralíticos Cerebrales*. Organización Mundial de la Salud.

Camacho-Salas, A.; Pallás-Alonso, C. R.; de la Cruz-Bértolo, J.; Simón-de las Heras, R. y Mateos-Beato F. (2007). Parálisis Cerebral: Concepto y Registros de Base Poblacional. *Revista de Neurología*, 45 (8), 503-508.

Lomas, Carlos; Tusón, Amparo y Osoro, Andrés (1996). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 7, 27-53.

Lorente, Isabel (2007). La parálisis cerebral: Actualización del concepto, diagnóstico y tratamiento. *Pediatría Integral*, XI (8), 687-698.

Lleras, Siro; Cordovilla, Ana y de la Iglesia, Purificación (coords.). (2005). *Guía para el seguimiento de niños con Parálisis Cerebral en Atención Primaria*. Gerencia Regional de Salud-Junta de Castilla y León.

Pennington, L; Goldbart, J y Marshall, J. (2008). Tratamiento del habla y el lenguaje para mejorar las habilidades de comunicación de niños con parálisis cerebral. *Biblioteca Cochrane Plus*, 2.

Pilleux, Mauricio (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152.

Poó, Pilar (2008). *Parálisis Cerebral Infantil. Protocolos Diagnósticos Terapéuticos de la Asociación Española de Pediatría*. Barcelona.

Robaina, Gerardo R.; Riesgo, Solangel de la C. y Robaina, Martha S. (2007). Evaluación diagnóstica del niño con parálisis cerebral. *Revista Cubana de Pediatría*, 79 (2).

Roldán, Eduardo (2003–2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 26-27, 31-32.

Romeu, Tania; Canosa, Nereida M. y Gómez Taibo, M^a Luisa (2010). *Estudio descriptivo del uso de productos de apoyo para la comunicación escrita empleada por alumnos con parálisis cerebral escolarizados en el Área Metropolitana de A Coruña*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M. D. y Soto, F. J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en

España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia.

Rye, Henning y Skjorten, Miriam D. (1990). *Guía para la educación de los niños afectados de parálisis cerebral grave. Cuadernos de Educación Especial N° 7*. UNESCO.