

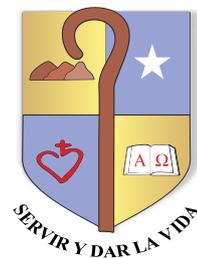
INVESTIGACIONES,

ENSAYOS

Y EXPERIENCIAS

- Revista científica digital

Instituto de Educación Superior N° 7
"Populorum Progressio In. Te. La."



2020
año IV N°4



San Salvador de Jujuy - Argentina.



ies7.juj.inf.edu.ar

INVESTIGACIONES, ENSAYOS Y EXPERIENCIAS

ISSN 2451-8077

Año IV N° 4 -noviembre de 2020-

Publicada por el Instituto de Educación Superior N° 7 “Populorum
Progressio In.Te.La.”

Área de publicaciones
ies7areapublicaciones@gmail.com

Sarmiento N° 268 - San Salvador de Jujuy - C.P. 4600
Teléfonos: (0388) - 4224514 / 4237561





AUTORIDADES

OBISPO DE LA DIÓCESIS DE JUJUY

Monseñor César Daniel Fernández

REPRESENTANTE LEGAL

Pbro. Oscar Alfredo Cáceres

RECTORA

Prof. María del Huerto Rizzotti

EQUIPO DE CONDUCCIÓN ACADÉMICA

VICERRECTORA

Mgtr. Irene Pérez de Pugliese

VICERRECTOR

Prof. Jorge Mamaní

EQUIPO DE GESTIÓN CONTABLE

CPN Mgtr. Gabriela Daher



Comisión de publicaciones

María del Huerto Rizzotti

Irene Pérez de Pugliese

Jorge Damián Mamaní

•

Dirección y corrección editorial

Área de Publicaciones

Clemencia E. Postigo Caffè

Mónica Gabriela Rivera

•

Comité evaluador para esta edición

Susana Beatriz Argüello

María Soledad Blanco

Mariana Bovi

Gabriela Daher

Guillermo Eduardo Fermoselle

María Emilia Fernández

Silvia Adriana Martínez

Marta Mercedes Meier

Rita María Fernanda Morales

Raquel Nadal

María Eugenia Obacchi

Mariana Rodríguez Pedroso

Lucas Andrés Perassi

Clemencia Esther Postigo

Gloria Carmen Quispe

Alejandra Carolina Siles Pavón

Estefanía Soledad Valdez Clinis

Graciela del Rosario Wayar

Alvaro Fernando Zambrano

•

Diseño Gráfico

[X].ian

•

Adm. de plataforma

Daniel García

INVESTIGACIONES, ENSAYOS Y EXPERIENCIAS es una publicación científica digital, de difusión en línea, del Instituto de Educación superior N° 7 “Populorum Progressio-In.Te.La.”. El principal objetivo de esta revista es la divulgación de trabajos de investigación dedicados, principalmente, a reflexionar sobre la educación, la cultura y la producción de saberes en el contexto de una nueva sociedad del conocimiento y de la información.

Los artículos presentados para cada edición son evaluados por una comisión ad hoc cuyo dictamen determina su inclusión, o no, en la publicación de cada número. A fin de garantizar la transparencia del proceso evaluador, el referato se realiza con el sistema “a doble ciego”.

Esta nueva edición reúne trabajos que fueron expuestos en las XI Jornadas Científicas del IES N° 7, que se llevaron a cabo en el año 2019. El eje temático fue la investigación “en escenarios educativos complejos y diversos”. Entre los fundamentos de la convocatoria se destaca, entre otros, el de: “Promover la Investigación en escenarios complejos y diversos de las diferentes disciplinas y profesiones, renueva los espacios de construcción y apropiación del conocimiento, expandiendo la reflexión pedagógica y abriendo la mirada a otras realidades que impulsen una mejora en la enseñanza y en la formación continua en consonancia con las demandas de la realidad social en permanente cambio y complejización”.

Así pues, se pretende conformar en el ámbito académico un espacio propicio para la socialización y la discusión de investigaciones, experiencias y/o prácticas innovadoras que aborden problemáticas actuales del quehacer educativo y científico del medio local y den lugar a diversos puntos de vista sobre el mundo (complejo), la sociedad (dinámica), el lugar y responsabilidad de cada ser humano frente a sí mismo y a los demás desde una mirada inclusiva. (Aguerrondo, 1996).

Por último, es preciso hacer una mención al particular contexto en el que se sitúa esta publicación. En la actualidad, la Pandemia producto del virus COVID 19 ha afectado y puesto en evidencia la debilidad de todos los sistemas de la sociedad: desde lo político, lo sanitario y lo económico, hasta el sistema educativo. Pensamos que reflexionarlos a futuro (“nueva normalidad”) supone producir conocimiento a partir del paradigma de la complejidad y de la ciencia abierta, con la finalidad de superar enfoques y fragmentaciones disciplinarias.

Comité Editorial



INVESTIGACIONES

ENSAYOS

EXPERIENCIAS

Publican en este número:

*Adriana Gabriela Barrionuevo
Natalia Mariel Bernal
Roberto A. César Bernal
Elina Cadena
Ivanna Gabriela Callieri
Cecilia Anahí Guari
Raquel Carolina Civila Orellana
Sandra S. Coca
Gonzalo A. Cruz Quiroga
Norma Beatriz Di Filippo Ordoñez
Ana Soledad Herrera
Beatriz Norma Lambrisca
Néstor Rubén León
Alejandra P. Maccagno
Claudia Marcela Martínez
Ana Josefa Martos Y Mula*

*Elena Patricia Montes
Sofía B. Olmos Tejerina
Ana Cecilia Ordoñez
María Elizabeth Ortiz
Rebeca Inés Ponce
Marina Griselda Ramos
Víctor Gonzalo Salafia
Gustavo Sebastián Sosa
Samanta Estefanía Uncos
Diego Sebastián Vaca
Ernesto Emiliano Vazquez
Luciana Vera
Viviana Mabel Villarroel
Mercedes C. Vitoria
Silvia Raquel Yabichino
Fiorela M. A. Zenteno*



Condiciones generales de publicación

Las producciones deben ser originales e inéditas, no haber sido remitidas simultáneamente para ser evaluadas en otras publicaciones ni estar pendientes de evaluación para su publicación en ningún otro medio. Podrán presentarse trabajos en coautoría (hasta tres autores).

Tipologías:

- artículo de investigación científica (resultados originales de proyectos de investigación terminados)
- artículo de avances de investigación (resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica)
- ensayo científico (resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico)
- informe de experiencia sistematizada (o análisis de caso)

La presentación de los originales deberá ajustarse a las siguientes características:

- Procesador de textos: Word (Microsoft Office.doc, .docx) habilitado para su edición.
- Fuente: Arial 11.
- Tamaño de hoja: A4.
- Márgenes: 3 cm.
- Alineación: justificada y sin cortes de palabras intencionales.
- Interlineado de espacio: 1,5 líneas.
- No insertar ningún tipo de elementos, tales como encabezado y pie de página
- No utilizar barra espaciadora, marcas adicionales de párrafo ni tabulaciones para hacer sangrías, mayor interlineado o para otros usos particulares.
- Mantener el espaciado simple entre palabras.
- Título: En formato Frase (mayúscula inicial solamente o en nombres propios), sin punto final. Subtítulos: si utiliza subtítulos para separar apartados, procure no diferenciar niveles con numeración (1-1-1). Utilizar: negrita para subtítulo de 1º orden; cursiva para subtítulo de 2º orden y subrayado para subtítulo de 3º orden.
- Las notas deben ir al pie de página (nunca al final del artículo), deberán estar numeradas de modo correlativo. Se debe utilizar la función automática de inserción de notas al pie del procesador de texto. Deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas. Formato de las notas: Fuente, Arial, tamaño 10; sin sangría; alineación: justificada.

Extensión: Se aceptará trabajos de una extensión de ocho (8) páginas como mínimo y quince (15) como máximo, sin contar gráficos, tablas, fotos, notas a pie de página y bibliografía.

Datos

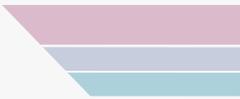
- Título: El título deberá ser representativo del trabajo y ubicarse al inicio de la página. Deberá contener 20 palabras como máximo.
- Nombre del/os autor/es: se ubicará debajo del título y deberá consignarse en orden primero el/los nombres y el/los apellidos completos. A continuación, la institución de pertenencia y una dirección de correo electrónico.
- Resumen: no debe exceder las trescientas (300) palabras. Debe ser un texto informativo, con datos vinculados al tema y objetivos del trabajo, metodología utilizada y conclusiones principales. No debe contener citas bibliográficas ni referencias a tablas o a figuras.
- Palabras clave: Se deberá consignar un mínimo de tres y un máximo de cinco palabras clave, en letras mnúsculas, separadas por comas.

Citas y referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas deben estar insertadas en el cuerpo del texto, respetando el formato sugerido por las normas APA (sistema AUTOR, AÑO, PÁGINA)

Las referencias bibliográficas se deben consignar al final del trabajo, ordenadas alfabéticamente, de acuerdo a las normas APA.

Se deben incluir solamente los trabajos efectivamente citados.



ies7.juj.infed.edu.ar



Índice**Investigaciones****Página**

Innovaciones en la Enseñanza TICy Aprendizaje–Servicio. Interfacultades de la UNJu.

- Roberto A. César Bernal; Rebeca Inés Ponce.

11

Las prácticas reflexivas en la formación inicial: estudio sobre las prácticas reflexivas de estudiantes de práctica y residencia de un Profesorado para la Educación Primaria.

- Elina Eugenia Cadena.

20

Los docentes de educación superior y el uso de materiales curriculares para el desarrollo de la práctica docente.

- Sandra Silvina Coca; Mercedes Carolina Vitoria; Fiorela Magalí A. Zenteno.

30

La transición y la relación con el conocimiento escolar en una escuela secundaria de San Salvador de Jujuy.

- Beatriz Norma Lambrisca; Ana Cecilia Ordoñez; Ana Soledad Herrera.

42

Conducta Prosocial y Autoconcepto como factores protectores ante el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados.

- Gonzalo Alexis F. Cruz Quiroga; Sofía Belén Olmos Tejerina; Víctor Gonzalo Salafia.

54

La importancia de la participación en la constitución identitaria de los adolescentes en la escuela secundaria.

- Raquel Carolina Civila Orellana.

74

Relación entre habilidades sociales y desempeño académico en estudiantes de primer año de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu.

- Ivanna Gabriela Callieri; Viviana Mabel Villarroel; Diego Sebastián Vaca.

87

Acuerdos entre pares en la escuela secundaria: sentidos y posibilidades.

- Raquel Carolina Civila Orellana

102

Expectativas y valoraciones de la práctica profesional en la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del I.E.S. N°7

- Claudia Marcela Martínez

112

Relación entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu.

- Ana Josefa Martos y Mula; Elena Patricia Montes; Ernesto Emiliano Vazquez.

121

Índice

	Página
Relación entre depresión y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu. ● Cecilia Anahí Guari; Ivanna Gabriela Callieri; Adriana Gabriela Barrionuevo.	137
Relación entre ansiedad y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu. ● Ana Josefa Martos y Mula; Luciana Vera; Adriana Gabriela Barrionuevo.	152
Relación entre bienestar psicológico y desempeño académico en estudiantes de los primeros años, de la materia Biología del Aprendizaje del profesorado Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu. ● Cecilia Anahí Guari; Marina Griselda Ramos; Norma Di Filippo Ordoñez.	166
Marketing y Logística: el caso Coca-Cola. El impacto de la gestión en contextos contemporáneos. ● Natalia Mariel Bernal; Néstor Rubén León; Samanta Estefanía Uncos.	178
Ensayos	
La necesidad de la ética en un líder ● Alicia Raquel Muñoz Burgos	194
Experiencias	
Letras de aquí. Autores de Perico y del departamento El Carmen Experiencia de investigación sobre la literatura local con estudiantes del seminario de Literatura del NOA del Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del I.E.S. N°7 "Populorum Progressio - In. Te. La." - Sede Perico. ● María Elizabeth Ortiz.	205
El proceso de lectura y escritura colaborativa en internet. Una experiencia en el Profesorado de Lengua y Literatura IES7 Ujuj. ● Silvia Raquel Yabichino; Gustavo Sebastián Sosa.	216
La investigación y el aprendizaje servicio. ● Alejandra P. Maccagno.	228
Propuesta de integración vertical de las cátedras de Logística y de Comercialización en la Tecnicatura en Administración de Empresas con Orientación en PyMES. ● Natalia Mariel Bernal; Néstor Rubén León.	238

Innovaciones en la Enseñanza TIC y Aprendizaje – Servicio. Interfacultades de la UNJu

Roberto A. César Bernal

Rebeca Inés Ponce

Facultad de Ingeniería - UNJu

bernalrac@gmail.com

Innovaciones en la Enseñanza TIC y Aprendizaje – Servicio. Interfacultades de la UNJu

Roberto A. César Bernal
Rebeca Inés Ponce

Facultad de Ingeniería - UNJu
bernalrac@gmail.com

Fecha de recepción: 26/11/2019
Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: competencias sociales, trabajo en equipo, tecnología, estrategia de enseñanza, aprendizaje-servicio.

Resumen

El proyecto denominado “Innovaciones en la Enseñanza TIC y Aprendizaje – Servicio Interfacultades de la Universidad Nacional de Jujuy” busca investigar y poner en práctica estrategias de enseñanza para el uso eficiente de las corrientes tecnológicas, buscando acercar de una forma diferente el conocimiento a los nativos digitales. El grupo de investigación lo integran docentes de las cuatro facultades de la Universidad Nacional de Jujuy, lo que permite tener una mirada sobre cada unidad académica desde la diversidad característica de cada una de ellas, como así también una mirada transversal a la universidad en su conjunto. En esta primera etapa se realizó una encuesta de diagnóstico para observar, analizar, discutir y eventualmente actuar sobre el escenario tecnológico actual y sondear el conocimiento y disposición para el aprendizaje servicio. Lo más complicado fue ajustar una metodología, como también identificar un lenguaje común, que permitiera el trabajo y la participación de 15 docentes de cuatro facultades de distintas cátedras. No se pudo contar con la asistencia de todos integrantes en ninguna reunión. Lo que actuó inicialmente como motivador fue el hacer esta encuesta como base de discusión y como ajuste, otorgando la posibilidad de que todos puedan trabajar. Como docentes pregonamos el aprendizaje colaborativo y en equipo este proyecto es un desafío para demostrarlo. Los resultados representan una alerta respecto a que la nueva generación está hiperconectada, el 96% hace uso de la tecnología, de 300 encuestados al 90 % les interesa comenzar con un proyecto de aprendizaje servicio. Un 63.8% ha tenido experiencias de trabajo en equipo y al 81,7% le interesa desarrollar competencias sociales y nunca participó de trabajos con aprendizaje en servicio. Estos resultados se presentan como una gran oportunidad para poder incorporar las competencias sociales que exigen los perfiles profesionales y se hace necesario incorporarlas a la currícula.

Introducción

Realidad

En un contexto de cambio en y para la universidad, el acceso a los avances de tipo tecnológico se ve coartado por el aumento de las desigualdades económicas y sociales en el escenario local y nacional. Esta situación motiva la necesidad de intentar formar a los estudiantes universitarios de modos y maneras capaces de fortalecer una escala de valores sociales y de actitudes coherentes, considerando la formación autónoma de la personalidad, con especial atención a las experiencias sociales. Lo pertinente ante esta situación será intentar desarrollar una ciudadanía más consciente y activa en este entorno social y económico cambiante.

Como respuesta al escenario descrito en el párrafo anterior, el proyecto denominado “Innovaciones en la Enseñanza TIC y Aprendizaje – Servicio Interfacultades de la Universidad Nacional de Jujuy” busca investigar y poner en práctica estrategias de enseñanza para el uso eficiente de las corrientes tecnológicas de información y comunicación TIC, buscando acercar de una forma diferente el conocimiento a los nativos digitales por un lado. Por el otro, brinda la oportunidad de poder incorporar las competencias sociales que exigen los perfiles profesionales y que han sido incorporadas a la mayoría de los currículum.

El grupo de investigación lo integran quince docentes de las cuatro facultades de la Universidad Nacional de Jujuy y participan alumnos de primero a cuarto año de las diferentes Cátedras del proyecto. Es en el marco de este proyecto que se traza como objetivo para este trabajo presentar los pasos iniciales y la forma como se abordará el aprendizaje servicio. Esta práctica constituye una herramienta doble: educativa y social donde los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes de los conceptos disciplinares aportando la solución de un problema comunitario, vinculándose con situaciones reales. Se busca además incorporar el desarrollo de competencias básicas como el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Fundamentos

Para despertar en los estudiantes la conciencia social, el compromiso con el entorno y favorecer la comprensión de los problemas del contexto, se optó por un enfoque metodológico cualitativo. Se analizará cada práctica de aprendizaje-servicio en cada cátedra como estudio de caso, definiendo indicadores que permitan comparar los resultados.

El aprendizaje-servicio permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa. Es una estrategia educativa que permite el desarrollo de actividades auténticas que se verifican en casos concretos. De

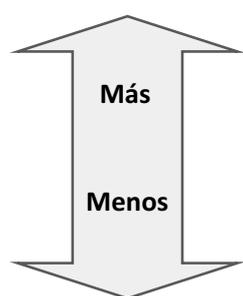
este modo, los problemas que viven las comunidades pueden considerarse excelentes “laboratorios” de aprendizaje y contribuir efectivamente, tanto a la resolución de problemas locales como a la aplicación efectiva del conocimiento que se aprende en la materia. A su vez, promueve la colaboración en la resolución de problemas, la conformación de equipos, la cognición distribuida, que son, entre otras, las formas más efectivas que asume la producción de conocimientos en la sociedad compleja actual.

La novedad y la riqueza del aprendizaje-servicio residen en la integración de los dos elementos-

servicio a la comunidad y aprendizaje significativo en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos. Por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad. Estos elementos, además, permiten la formación de competencias reflexivas y críticas, fomentan el desarrollo de un compromiso solidario y facilitan el ejercicio responsable de la ciudadanía. (Rovira et al, 2011).

El aprendizaje-servicio posibilita aplicar a la práctica los conocimientos adquiridos en poder buscar soluciones ante una situación, estableciendo un plan de actuación apropiado, mediante la gestión del conocimiento adquirido y de la información disponible. La elaboración de un plan de estudios no puede limitarse a un simple reparto de materias, asignaturas y créditos. Al contrario, un programa formativo debe centrarse en la adquisición de competencias básicas y específicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional. (De Miguel, 2005).

APRENDIZAJE



<p>Servicios comunitarios (mucho servicio y poco aprendizaje)</p>	<p>Aprendizaje servicio (mucho servicio y mucho aprendizaje)</p>
<p>Iniciativas solidarias asistemáticas (poco servicio y poco aprendizaje) (mucho servicio y poco aprendizaje)</p>	<p>Trabajo de campo (poco servicio y mucho aprendizaje)</p>

Cuadrantes del aprendizaje-servicio. Fuente: Service-Learning 2000 Center, Service-learning Quadrants, Palo Alto, CA, 1996, adaptado por Puig et al (2007)

El gráfico anterior destaca el doble perfil del aprendizaje servicio, debido a que enfatiza la importancia del aprendizaje en simultaneidad con el servicio.

Un proyecto de aprendizaje-servicio se inicia con un proceso de investigación de la realidad local, continúa con el análisis de la información recibida y se concreta en una acción tendiente a la resolución de alguna necesidad o problema comunitario, en un proceso continuo de reflexión y acción. Además aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales y el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

La estructura de este trabajo guarda el siguiente orden: inicialmente se describen los fundamentos del aprendizaje-servicio y posteriormente se detallan los pasos desarrollados en el marco de este proyecto. El primero, "mirada a los estudiantes" fue elaborado a partir de un diagnóstico de los estudiantes utilizando como

herramienta una encuesta para determinar la disposición a comenzar con la experiencia de aprendizaje-servicio. En la encuesta se explicaba el concepto de esta práctica. Se consideró pertinente describir en el segundo paso, “mirada al interior del equipo docente”, las dificultades para la integración y funcionamiento como equipo. En el tercer paso, “implementación del aprendizaje-servicio”, se enumera una secuencia de las tareas a ejecutar por cada equipo de estudiantes en sus trabajos finales. Por último, en el paso final, “puesta a punto de las prácticas en aprendizaje-servicio” se presenta una propuesta de la forma en que se analizarán los resultados en el interior de cada cátedra y trans-versalmente.

Método

“Esta metodología trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando a su vez, la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad. El tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y del departamento en el cual se insertan, entre la misión de la Universidad y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes.” (Herrero, 2002, p.37)

Para despertar la conciencia social y el compromiso con el entorno se optó por un enfoque metodológico cualitativo para favorecer la comprensión de los actores y de los problemas de una perspectiva del contexto. La secuencia de actividades se planifican y desarrollaran con referencia al abordaje de los contenidos curriculares integrados al servicio, vinculados a la cátedra, y al conocimiento del saber social. Especificando el servicio a desarrollar, se mencionan aspectos valorativos que forman parte de las relaciones

sociales del contexto. La reflexión tendrá lugar antes, durante y después de la experiencia de servicio. En los primeros pasos se elaboró una encuesta de sondeo para indagar la predisposición de las diferentes Cátedras que integran el proyecto.

Resultados

Mirada a los Estudiantes

Para poder iniciar con las prácticas de aprendizaje-servicio se consideró oportuno partir de los conocimientos previos de los estudiantes en esta temática, como así también del trabajo en equipo.

Con una encuesta realizada virtualmente, con un formato común, donde se solicitó especificar la Cátedra de origen y la Facultad, para poder observar los resultados en forma discriminada y luego global. Antes de ejecutarla se realizó un testeo.

Con el aula virtual se pudo realizar el primer paso con encuestas en las diferentes cátedras para poder conocer la disposición de los estudiantes de las diferentes facultades que participan. De los 300 encuestados al 90 % les interesa comenzar con un proyecto de aprendizaje servicio. Un 63.8% ha tenido experiencias de trabajo en equipo lo que representa un buen antecedente como experiencia previa y al 81,7% le interesa desarrollar competencias sociales y nunca participó de trabajos con aprendizaje en servicio. Estos resultados son alentadores para iniciar el novedoso aprendizaje servicio.

Mirada al interior del equipo de docente

Se consideró oportuno realizar un balance del accionar como equipo analizando las diferentes dificultades que se presentaron para su integración e inicio del proyecto. Entendiendo el trabajo en equipo como a la capacidad de poder integrarse, ya sea como un miembro más o realizando tareas de dirección, con sentido de responsabilidad individual y colectiva, con el objetivo de conseguir un determinado resultado. Las tareas de dirección o coordinación de este equipo

de quince docentes, atendiendo al gran número de integrantes, presentó algunas dificultades tales como:

- La asistencia completa de todos los integrantes en las diferentes reuniones fue prácticamente imposible, lo que dificultó los acuerdos y fue necesario manejar las diferencias por whatsapp.
- Poder motivar al equipo y guiar su desenvolvimiento, resolviendo los problemas técnicos o personales que pudieran surgir; como así también evaluar o medir la efectividad de cada integrante y la grupal o final para poder crear un liderazgo colectivo. Lo que actuó como elemento disparador fue el desafío de la elaboración de un informe que diera cuenta de los resultados de esta primera encuesta. Éste serviría como carta presentación para la difusión del proyecto en alguno de los diferentes congresos que integran la oferta en nuestra provincia. Luego de acuerdos previos

se estableció como regla para que todos puedan trabajar, que la permanencia en el equipo estaba vinculada a la posibilidad de poder realizar esta encuesta en su cátedra y presentar los resultados en un informe.

- Para la elaboración de la encuesta fue necesario definir o acordar su formato, es decir, si hacerla en soporte papel o virtual. Establecer el número de preguntas y el lenguaje, para que pueda ser comprendida, con la intencionalidad de que actúe como diagnóstica y que tratara de englobar a las diferentes cátedras. La finalidad era conocer la situación inicial respecto del conocimiento en las tic y la disponibilidad a la ejecución de una práctica de aprendizaje-servicio.

Discusión

Las prácticas educativas solidarias que tienen lugar en la Educación Superior argentina se desarrollan a partir de marcos teóricos y metodológicos muy variados, y se encuadran en marcos institucionales muy diversos: desde los programas de extensión a las prácticas pre-profesionales, en los ámbitos del voluntariado como entre los requisitos obligatorios para la aprobación de una materia; surgen por iniciativa de docentes o de estudiantes; como parte de “la militancia” de los Centros de Estudiantes, o como expresión de programas de Responsabilidad Social Universitaria. En la Universidad de Jujuy estas prácticas de aprendizajes servicio se realizaron en programas de voluntariado, como así también en las prácticas pre profesionales. Este proyecto busca comenzar no solo en la etapa final del profesional sino que pretende acompañarlo en las diferentes etapas de su formación aplicándolo en diferentes Cátedras que se comprometan con esta visión.

Conclusión

Como el proyecto que se encuentra en una etapa inicial se consideró prematuro emitir conclusiones pero si oportuno compartir la forma como se realizará su implementación.

Los trabajos realizados de aprendizaje en servicio se realizarán con la comunidad en función de la especificidad de cada Cátedra. La comunidad puede en estos casos estar integrada por: una institución educativa, un centro vecinal, una pyme o un emprendedor. Los ejes a desarrollar serán acordados por los estudiantes orientados a las siguientes temáticas: salud, medio ambiente y empresa. La devolución se materializa en la resolución de un problema.

Los trabajos finales tendrán la secuencia adaptada de las propuestas de Tapia (2006). En primer lugar se selecciona el tema y la institución o centro donde prestar el servicio para poder identificar los objetivos y el marco teórico en el que se sustenta la elección de dicha práctica. Luego del contacto con el centro receptor del servicio se elabora un diagnóstico de necesidades en forma conjunta con la entidad, delimitando los objetivos y acordando las pautas de trabajo.

Realizados los acuerdos mencionados, se preparará la actividad consistente en diseñar las estrategias y la metodología para llevar a cabo la intervención y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad con una instancia final de evaluación reflexión y valoración de los logros referidos al servicio concreto brindado a la comunidad.

Con posterioridad se analizará qué aprendieron sobre el servicio concreto. Es decir, qué habilidades se desarrollaron y los problemas vinculados al servicio concreto evaluando los contenidos aprendidos en la formación. Evaluación y autoevaluación de las actitudes desarrolladas. El impacto personal del proyecto en cada alumno en la seguridad, confianza y reconocimiento de sus capacidades.

Se identificará en los grupos los aprendizajes alcanzados, destacando en cuáles se pusieron énfasis y los que no se contemplaron. Luego se contrastarán para poder hacer análisis crítico en la cátedra, entre cátedras de la misma Facultad y luego entre Facultades. Esto permitirá buscar las dificultades en el aprendizaje y reformular la secuencia prevista si es necesario o agregar aspectos no considerados.

A convivir se aprende conviviendo, en y desde las relaciones sociales que se establecen en los procesos propios de la vida social. En este marco la educación en sus diferentes niveles tiene una labor principal.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro blanco para el título de grado en magisterio. Madrid: ANECA.
- De Miguel, M. (dir.) (2005). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Herrero, M. A. (2002). "El problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires.
- Rovira, J. M. P., Casares, M. G., Martín, X., y Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de educación, (1), 45-67.
- Puig, J. M., Battle, R., Carme, B., y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Las prácticas reflexivas en la formación inicial: estudio sobre las prácticas reflexivas de estudiantes de práctica y residencia de un Profesorado para la Educación Primaria

Elina Eugenia Cadena

IES N° 9 "Juana Azurduy"
elinacadena@gmail.com

Las prácticas reflexivas en la formación inicial: estudio sobre las prácticas reflexivas de estudiantes de práctica y residencia de un Profesorado para la Educación Primaria

Elina Eugenia Cadena

IES N° 9 "Juana Azurduy"

elinacadena@gmail.com

Fecha de recepción: 26/11/2019

Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: práctica reflexiva, estudiantes en formación, educación superior, práctica y residencia.



Resumen

El presente artículo expone los avances del diseño de un Proyecto de investigación en el cursado final de la Carrera de Posgrado de Especialización en Investigación Educativa que tiene como objeto de estudio las prácticas reflexivas de los estudiantes en formación de la Práctica Pedagógica del 4° año de un Profesorado para la Educación Primaria de la provincia de Jujuy. Se propone a partir de un análisis crítico develar distintos aspectos que atraviesan las prácticas reflexivas de los estudiantes durante sus prácticas de enseñanza focalizando sobre los temas objetos de reflexión, los momentos en que surgen la práctica reflexiva y el lugar del curriculum de educación superior, atravesados por el contexto social, histórico y político educativo en el que se encuentra la provincia e interpela particularmente a los estudiantes de la Práctica y Residencia.

El estudio tiene un enfoque cualitativo y desde la mirada hermenéutica mediante la observación, la entrevista y el análisis de documentos se pretende indagar en qué condiciones y cómo se producen las prácticas reflexivas de los futuros docentes durante el trayecto la Práctica.



Introducción

El campo de la práctica es foco de análisis y estudios académicos en tanto cobra centralidad no sólo por los saberes y conocimientos que se pueden visibilizar y extraer de ella, sino también por la posibilidad de distanciamiento y cambio que se puede generar a partir del análisis de la misma. En este sentido, cuando los estudios de investigación se gestan desde una lógica cualitativa y en análisis sobre ella tiende a repensar lo que se sucede efectivamente en las prácticas con una intencionalidad analítica y crítica de la misma, afloran aspectos y relaciones que de ninguna manera se pensaban presentes e interviniendo en las mismas. Desde la intencionalidad misma de iniciar un estudio de este tipo, y en el momento de la problematización del problema a investigar, y de definir qué se quiere investigar se inicia por el análisis minucioso para intentar recortar de lo que constituye la práctica educativa como práctica social, aquello que será objeto de estudio y problematización.

Focalización del tema de investigación

La formación docente en Argentina se desarrolla actualmente en ámbitos universitarios y no universitarios, en el marco de la Ley de Educación Superior N° 25.573, en la provincia de Jujuy la carrera de Profesorado para la Educación Primaria se imparte en los Institutos de Educación Superior con 4 años de duración. En este contexto y ante las recientes reformas de políticas educativas en Educación Superior como la Resolución N° 4469-E-2017 y el Plan Integral de Mejora de Educación Superior Res. 7239/17 en el ámbito provincial que establece la suspensión de inscripción de matrícula de carreras de formación docente, política educativa tomada también en otras provincias en los últimos tiempos lo que da cuenta la situación por la que atraviesa y pone en tensión a todos los actores que forman parte de ella.

Las Prácticas Educativas ocuparon el centro de interés e intervención en los últimos tiempos, particularmente el campo de la práctica dentro de la Formación Docente se ve interpelado desde el año 2017 por la Res. 4469-E-2017 que aprueba el Marco Provincial de regulación de la Práctica Profesional de los Institutos de Educación Superior, marco regulatorio que se encuentra en proceso de implementación y pretende orientar la articulación de las Unidades Curriculares del Trayecto de la Práctica de 1° a 4° año de forma vertical y horizontal, e integrar en él los conocimientos y capacidades a desarrollar en los otros campos como el de Formación Específica y el Campo de Formación General.

En un contexto en el que se pone en tensión la calidad educativa y como principal vector la formación docente, distintos autores como Domingo Roget y Anijovich (2017), Alliaud (2017), Edelstein (2015), Davini (2015), Litwin (2008), entre otros plantean la necesidad de reflexionar y estudiar las prácticas dentro de la formación docente con la intención de mejorarlas e impactar en la enseñanza y en el aprendizaje que se desarrolla en las aulas.

En este sentido, el estudiante de 4to año que cursa la Práctica Pedagógica experimenta un cúmulo de sentimientos, emociones, conocimientos, situaciones, dudas, tensiones, saberes, ansiedades, etc. que emergen en esta instancia por la que atraviesa finalizando su formación inicial en la cual ejerce el rol de docente de nivel primario en una aula acompañado y coordinado por el profesor de la Práctica y el docente conformador a cargo designado quien lo recibe para aportar a su formación. Durante esta instancia que se

extiende durante el año escolar se demanda al futuro docente el despliegue de capacidades propias de la profesión en las dimensiones áulica e institucional como la de planificar, gestionar la clase, enseñar, evaluar, participar en las actividades y eventos escolares, administrar recursos, etc. acciones y prácticas que son producto de la reflexión más o menos intencionada y consciente que lo llevan a tomar decisiones en el momento de intervenir.

Interesa en este estudio profundizar el conocimiento desde la perspectiva de los estudiantes sobre cómo se configuran las prácticas reflexivas durante la Práctica y Residencia y responder a cuestiones como:

- ¿Cuáles son y qué características tienen los temas en torno a los que gira la práctica reflexiva?*
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la Práctica Reflexiva y la Práctica Pedagógica de los estudiantes?*
- ¿Cuáles son los momentos y acontecimientos desencadenantes de la reflexión?*

El estudio se localiza en un Instituto de Educación Superior de la provincia de Jujuy con una matrícula actual de más de 3.000 estudiantes. La investigación intenta profundizar los conocimientos que circulan en relación al campo de la práctica, focalizada en la Práctica Pedagógica de la Formación Docente del Nivel Primario y particularmente sobre la práctica reflexiva de los estudiantes que transitan por el último tramo de su formación. Como señala Souto (2017) “la práctica en sí misma no es formadora si no se la constituye en objeto de análisis con ayuda de un referente teórico.” (p.161)

El estudio plantea como objetivos indagar cómo y en qué condiciones y momentos se producen las prácticas reflexivas de los estudiantes que cursan la Práctica Pedagógica de 4° año del Profesorado para la Educación Primaria; caracterizar los temas de la Práctica Reflexiva de los futuros docentes e identificar las relaciones existentes entre la Práctica Reflexiva y la Práctica Pedagógica de los estudiantes.

Método de estudio

El método de abordaje de las prácticas se inscribe dentro del enfoque cualitativo, Taylor y Bogdan (1987) distinguen a la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos, que se caracteriza por ser inductiva, enfocar el estudio desde una perspectiva holística, ser naturalista, tratar de comprender la realidad dentro del marco de referencia de los propios sujetos. En este sentido, Irene Vasilachis de Gialdino (2006) señala, acerca de la investigación cualitativa, que se interesa por la comprensión, por las experiencias, por lo producido en el contexto y los procesos desde la perspectiva de los sujetos en el contexto en el producen las practicas.

Esta indagación de los procesos reflexivos y atravesados por distintas dimensiones de la práctica educativa dentro de un contexto social, histórico y político por parte de estudiante de la Práctica y Residencia del Profesorado de Educación Primaria se encara desde el enfoque hermenéutico puesto que pretende estudiar significados, reflexiones, pensamientos, ideas, sentidos, conflictos de los estudiantes que emergen durante el cursado de la Práctica de 4° año de la carrera atravesados por distintas situaciones y dimensiones de la práctica misma como lo vincular, lo áulico, lo institucional y el desempeño de roles en un proceso de formación profesional.

El tipo de diseño de investigación de carácter descriptivo intenta responder a por qué ocurre un determinado fenómeno, cómo, cuándo y en qué

condiciones se dan particularmente las prácticas reflexivas de los futuros docentes.

Los estudiantes regulares cursantes de la Práctica Pedagógica de 4° año de la carrera serán las unidades de análisis de la investigación, se procurará realizar una selección representativa del grupo total en la que intervengan aspectos como la condición de alumno regular de la carrera, estar cursando la Práctica Pedagógica del 4° año, tener aprobado más del 80% de

las Unidades Curriculares del plan de estudios, sin experiencia docente y el sexo.

El trabajo de campo es central en este tipo de investigación para lo cual la observación participante cobra relevancia, se tratará de captar la situación de enseñanza del estudiante de Nivel Superior considerando las complejidades que la situación implica.

Discusión teórica

Se entiende por Formación Docente un “determinado proceso en el que se articulan práctica de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2008, p.23). En el ámbito académico, durante las últimas décadas se desarrollaron enfoques de estudio sobre la Formación Docente (FD) que la distancian de una actividad meramente técnica e instrumental o normativa para cualificar como profesional el trabajo de los docentes en cualquier Nivel Educativo. Estudios como el de Souto (2006), Achilli (2008), Anijovich (2015), Perrenoud (2017), Domingo Roget y Anijovich (2017), insisten en considerar en el estudio de la formación docente y de la práctica educativa su carácter socio histórico, político, ideológico, institucional, contextual, ético, subjetivo, como un trayecto en el que se está en formación permanente donde la práctica reflexiva ocupa un lugar central.

Rebeca Anijovich señala que

El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se puede identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. (2012, 28)

Por su parte, dentro de la Formación Docente, el Campo de la Práctica se compone de cuatro espacios curriculares distribuidos en cada año; en el último el estudiante cursa la Práctica Pedagógica o Residencia e ingresa en el aula y asume el rol de maestro de grado acompañado del co-formador, es decir del docente de nivel primario a cargo del aula y de los estudiantes del nivel primario que recibe a un practicante para que desarrolle su práctica. Para Elena Achilli (2008), la práctica o residencia cobra doble valor en tanto “práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar”. (p.23)

El transitar por las prácticas supone para el futuro docente procesos de reflexión que lo llevan a cuestionar aspectos de su propia práctica, su experiencia y su formación, a tomar distancia teórica para mejorarlas y transformarlas. En este sentido, Philippe Perrenoud (2017), señala que es reto de la Formación Inicial.

(...) proporcionar a la vez actitudes, habitus, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas. También es importante a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de las prácticas, de las aportaciones y de reflexión sobre la forma de cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. (p.17)

Perrenoud (2017) y Domingo Roget (2017) encuentran los orígenes del estudio sobre la práctica reflexiva en Dewey (1933, 1947, 1993); Schön (1983, 1987, 1991); Argyris y Schön (1978) plantean la posibilidad de reflexionar sobre la acción de distintas profesiones, entre las que se encuentra la educación. En este ámbito reconocen la formación de practicantes reflexivos desde la formación inicial hasta la formación continua en el desarrollo de capacidades que permitan la autorregulación y el aprendizaje permanente.

Philippe Perrenoud (2017), diferencia dos tipos de reflexiones, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Sobre la primera señala que se trata de una reflexión durante el proceso, sobre la situación, sobre los objetivos, los medios, los recursos, es decir sobre lo que se espera que va a pasar y de cómo se puede intervenir de la mejor manera dentro de las aulas.

Perrenoud señala que:

Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo a lo que habríamos podido o debido hacer de más a lo que otro practicante habría hecho. Ya sea para explicarlo o hacer una crítica...en la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, con teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga. (p. 30-31).

Cuando el practicante reflexivo logra develar o poner en tensión las prácticas rutinarias y reflexiona sobre las estructuras relativamente estables de su propia acción y sobre los sistemas de acción colectiva desarrolla las potencialidades de la práctica reflexiva.

Para el autor, existen motores e incidentes o acontecimientos desencadenantes de la práctica reflexiva que se hallan en la práctica misma como las interacciones, situaciones concretas, conflictos, crisis, que entretejen el aspecto pragmático con lo identitario del futuro docente que funciona como una lente de lo que puede percibir o ser sensible frente al mismo acontecimiento.

Los incidentes o acontecimientos contextualizados y expresados toman forma de episodios reflexivos, que dan lugar al distanciamiento de la propia práctica con el fin de mejorar y anticipar sus acciones futuras. Este distanciamiento reflexivo, la teorización sobre la propia práctica es lo que se denomina práctica reflexiva y por lo tanto "es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares." (Perrenoud, 2017:43)

En esta misma línea de pensamiento sobre la formación docente y la necesidad del desarrollo de la práctica reflexiva Anijovich y Cappelletti (2017), plantean un proceso, un método de formación. En palabras de las autoras:

La reflexión es un proceso que necesita tiempo para ser explícita, consciente y para constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo colectiva, acontece en un contexto institucional, social y político. Y, además como señalamos su aspecto opaco requiere de dispositivos para poner en palabras y traducir las ideas. (p. 23)

Avanzando en esta línea, Domingo Roget (2017) reconoce dentro de la formación docente el paradigma reflexivo de la formación, pone el acento en la necesidad de la acción reflexiva para la toma de decisiones sobre la acción educativa a la vez que establece la relación entre la teoría y la práctica en el contexto donde se produce la misma. Plantea la práctica reflexiva como un método de formación que parte de la consideración de la experiencia del docente y la reflexión sobre la propia práctica.

Claramente señala que:

Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. (Domingo Roget, 2017: 34)

Conclusiones

Se parte de la idea de que como sujetos atravesados por las condiciones históricas y sociales de las que forman parte y se constituyen, los estudiantes de la Práctica Pedagógica de 4to año del Profesorado para la Educación Primaria generan prácticas reflexivas sobre sus propias prácticas, sin embargo, poco se conoce en ese contexto real y concreto donde se producen en qué condiciones se dan, cuándo y cómo se generan y en torno a qué aspectos. Al tratarse del tramo final de la carrera en la formación docente, la Residencia Pedagógica para muchos estudiantes es una de las instancias de formación claves, dado que es en ella donde ponen en juego el rol docente focalizando en la práctica propiamente pedagógica dentro del aula donde la enseñanza ocupa la atención de los distintos actores. Desde el paradigma formativo de la reflexividad en el que se sostiene Philip Perrenoud se reconoce la necesidad del desarrollo de la práctica reflexiva en la formación docente, particularmente durante las experiencias en las que los estudiantes toman contacto con la realidad de las aulas, en instancias de observaciones y ayudantías hasta llegar a la Práctica y Residencia en el último tramo de la formación Inicial, instancia en la que intervienen distintos actores como el propio estudiante, el grupo clase del que forma parte, sus alumnos de la escuela asociada niños para los que es su maestra o profesor. Distintos estudios muestran que existen una gran variedad de medios o dispositivos por los cuales en la formación en el Nivel Superior se pueden potenciar las practica reflexivas, partir de la propia biografía escolar, mostrar cómo se hace, proyectar e hipotetizar, analizar los buenos ejemplos, contar anécdotas, aconsejar, reflexionar buscando explicaciones y razones de lo que hace. Por su parte Rebeca Anijovich (2012), reconoce la importancia de los dispositivos como medios para promover espacios y tiempos para la práctica reflexiva en la formación docente entre los que destacan la autobiografía escolar, los diarios de formación, las micro clases, los talleres de integración de los trayectos de formación y los grupos de reflexión y tutorías. Atender a los dispositivos o modos de aprender dentro de la formación docente en relación con el desarrollo de la práctica reflexiva permite identificar los momentos en los que se dan los procesos reflexivos por parte de los estudiantes y a partir de que aspectos surgen las prácticas de reflexión, en el proceso de formación de profesionales críticos y reflexivos de su propia práctica para ponerla en tensión y mejorarla.

Bibliografía

Achilli, E. (2008) *Investigación y Formación Docente. Colección Universitas. Serie Formación Docente.* 6° ed. Rosario: Laborde Editor

Anijovich, R. (2012) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Domingo Roget, A. y Anijovich, R. (coord.) (2017). *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes: avances en el contexto internacional.* Buenos Aires: Aique.

Edelstein, G. (2015) *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires. Paidós.

Kemmis, S. (1996) La teoría de la práctica educativa. En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.

Nocetti de la Barra, A. y Medina Moya J. (2018) Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. Revista *Espacios*, Vol. 39, N°15.

Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* 1ª ed. 2da reimp. CABA: Centro de publicaciones educativas y material didáctico; Barcelona: Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid/Barcelona: MEC/Paidós.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente.* Rosario: Homo Sapiens.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa.* Biblioteca de Educación. Barcelona: Gedisa Editorial.

Documentos Normativos:

Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521 Sancionada en 1995.

Resolución 4469-E-2017 Aprobación del Marco Provincial de Regulación de la Práctica Profesional de los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy.

Resolución N° 7239-E-2017 Aprobación del Plan de Mejora Integral del Sistema Formador Provincial.

Los docentes de educación superior y el uso de materiales curriculares para el desarrollo de la práctica docente

Sandra Silvina Coca

Mercedes Carolina Vitoria

Fiorela Magalí Araceli Zenteno

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –UNJu-
sandrasc70@gmail.com

Los docentes de educación superior y el uso de materiales curriculares para el desarrollo de la práctica docente

Artículo de avances de investigación

Sandra Silvina Coca
Mercedes Carolina Vitoria
Fiorela Magalí Araceli Zenteno

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –UNJu-
sandrasc70@gmail.com

Fecha de recepción: 21/11/2019

Fecha de aceptación: 18/06/2020

Palabras Clave: materiales curriculares, práctica docente, criterios de selección

Resumen

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación “Los procesos y/o criterios que operan en los docentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Educación Superior de Jujuy, para la selección de los conocimientos escolares e incorporación en sus proyectos áulicos”, SeCTER-UNJu. En el mismo se analiza el uso de materiales curriculares en la práctica docente, en tal sentido, se estructura en tres apartados, el primero, hace alusión a los materiales curriculares y su uso en contextos específicos; en el segundo apartado, se visualizan algunos criterios con los que se seleccionan y usan esos materiales curriculares y en la tercera parte, se esbozan algunas aproximaciones sobre la relación de los materiales curriculares y el currículum. La metodología utilizada es cualitativa e interpretativa, y comprende el uso de entrevistas en profundidad, análisis de documentación y triangulación de los datos e información recopilada. Es una investigación que se encuentra en proceso por lo que se desarrollarán en este artículo, parte de los avances realizados hasta el momento por el equipo de investigación.

Introducción

El presente trabajo está focalizado en los procesos y/o criterios que los docentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Educación Superior en Jujuy, tienen o ponen en práctica, para seleccionar los conocimientos escolares a enseñar, un proyecto aprobado y financiado por la SECTER-UNJu.

No obstante ello los resultados que aquí se presentan están directamente relacionados con la pregunta sobre ¿Cuál o cuáles es/son las fuentes de información de las que los docentes seleccionan los conocimientos a enseñar? Considerados en estrecha relación con los planteamientos entorno a ¿Cómo se producen los procesos de contextualización y/o recontextualización de los conocimientos a enseñar en los diseños curriculares en los distintos niveles de implementación curricular, en especial a nivel áulico? ¿Cómo se producen los procesos de objetivación de los conocimientos a enseñar en los proyectos curriculares en los distintos niveles de implementación curricular, en especial a nivel áulico?

Siendo uno de los objetivos específicos de la investigación el “Analizar los procesos y/o criterios que los docentes de un profesorado de la provincia de Jujuy, tienen o ponen en práctica, para seleccionar los conocimientos escolares a enseñar”. En este sentido se vincula el papel que cumplen los materiales curriculares en dicha selección.

El uso de los materiales curriculares como así también su selección, organización y vinculación con el contexto constituyen elementos de análisis de suma importancia a la hora de comprender, describir y analizar las fuentes y los criterios de selección que organizan los conocimientos a enseñar en la elaboración de los diseños curriculares áulicos.

Cabe aclarar que el proyecto tiene como ámbito de estudio el Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Educación Superior de San Salvador de Jujuy en el que se indaga para comprender los criterios de selección y organización de los conocimientos a enseñar que los docentes incluyen en sus Diseños Curriculares Áulicos.

Método

La metodología utilizada es la cualitativa e inter-pretativa, y comprende el uso de entrevistas en profundidad a docentes, entrevistas semiestructuradas a Directivos y Coordinadores, análisis de documentación y triangulación de los datos e información recopilada. Es una investigación que se encuentra en proceso por lo que se desarrollarán en este artículo, parte de los avances realizados hasta el momento por el equipo de investigación.

Se plantea la diferenciación entre lo cualitativo e interpretativo para explicitar que, aunque usemos datos cualitativos podríamos estar realizando un trabajo con aproximación estándar, cabe aclarar que se trabajó cualitativamente y con una mirada interpretativa (Erickson, 1989).

La investigación interpretativa implica cuatro tareas fundamentales (Echeverría, 2005). Una de ellas relacionada con la focalización y delimitación de la recolección de datos, en este caso particular se trabajará con los Docentes de uno de los Profesorados de Educación Primaria de un Instituto de Educación Superior (IES) de la provincia de Jujuy.

La recolección de datos, segunda tarea, consistió en la búsqueda y análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales, y sus modificaciones desde el año 2009-2019, acompañada de entrevistas en profundidad a docentes a cargo de diferentes unidades curriculares.

En tanto que, en la instancia de análisis de datos, se llevó a cabo mediante una reducción de los datos, presentarlos en forma sintética y obtener conclusiones. En esta instancia se realizó el procesamiento de la información construyendo las categorías de análisis según los datos obtenidos, para luego proceder a la codificación y elaboración de los mismos.

Por último, la elaboración de Informe Final, en proceso, es la instancia final del trabajo, en el cual se plasmarán todos los datos obtenidos empíricamente y se ofrecerá su lectura desde los marcos teóricos y legales pertinentes.

De los resultados

El presente escrito está contextualizado en los avances del proyecto de investigación, anteriormente nombrado. Se partió de los interrogantes orientadores establecidos en él, tales como, ¿Cómo se producen los procesos de objetivación de los conocimientos a enseñar en los diseños curriculares en los distintos niveles de implementación curricular, en especial a nivel áulico?, ¿Cómo seleccionan los conocimientos a enseñar los docentes para la elaboración de sus diseños curriculares áulicos del Profesorado en estudio?, dichas preguntas buscan conocer los criterios que estructuran la selección y organización de los conocimientos a enseñar.

A partir de aquí y en concordancia con otros escritos que parten del mismo proyecto, se pretendió dar especificidad a las temáticas y elementos de análisis que surgieron a partir de las entrevistas. La focalización específica en el uso y selección de materiales curriculares da cuenta de un proceso de análisis de lo expresado por los mismos autores, pero que además sigue guardando coherencia con los temas e interrogantes propuestos inicialmente.

A partir de esta afirmación, es preciso mencionar que se comienza a trabajar con los elementos que impactan directamente a nivel áulico, mirada que complementa los componentes que hacen a los procesos y/o criterios que operan en los docentes del Profesorado de Educación Primaria, y que fueron abordados en otros capítulos del informe final con una mirada en su mayoría en un nivel macro.

A continuación, se presentan resultados parciales del análisis de los datos obtenidos. Los mismos son expuestos y reflejan la construcción teórica que se realiza como interpretación de la aproximación al objeto de estudio que se fue realizando durante su interpretación en esta primera aproximación.

Los materiales curriculares y su uso en contextos específicos

El proceso de indagación realizado en el Instituto de Educación Superior (IES) en lo que refiere a los procesos de selección y/o criterios, con relación a la selección de los conocimientos escolares e incorporación de los mismos en los proyectos áulicos, se plantea desarrollar en torno al mismo, como punto de partida lo que se entiende por materiales curriculares. Subsumir algunos de los datos bajo la denominación de materiales curriculares, da cuenta de una perspectiva amplia de lo que se entiende por tal denominación. Por

consiguiente, las definiciones que a continuación se explicitan evidencian que los mismos no tienen un único contexto de producción ni de aplicación:

(...) Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación (...). (Zabala, 1990,125-126)

(...) por materiales curriculares deben entenderse todos aquellos artefactos , impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, de uso en las aulas (...). (Blanco, 1994, p. 264)

(...) Un material curricular es una teoría sobre la escuela. No sólo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica (...) (Martínez Bonafé, 1992, p. 8).

Se puede inferir entonces, que los materiales curriculares son recursos que se utilizan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza, a los efectos de posibilitar el desarrollo de los contenidos en la práctica docente.

De las entrevistas realizadas a los docentes de Profesorado, surge evidencia de que los mismos pueden dar cuenta de algunos que toman como referencia al momento de realizar sus planificaciones, es posible establecer una clasificación de los materiales curriculares que referencian en las entrevistas los docentes, pero adaptándola al contexto cuyos información pretende revelar, tomando a Devis (1994) quien propone una clasificación estableciendo una distinción entre materiales impresos (con una subclasificación de acuerdo a los destinatarios del mismo Instituto, Profesorado, Alumnos y Familia), recursos materiales (en los que se incluye materiales fungibles, materiales para la práctica físico-deportiva, instalaciones y equipamiento) y materiales audio-visuales e informáticos, se puede señalar que los materiales curriculares son diversos y característicos del ámbito vinculado a la enseñanza.

De acuerdo al objeto de estudio del proyecto de investigación y luego del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se puede establecer una distinción general basada en materiales curriculares de publicación oficial y materiales curriculares de publicaciones de autor/es. Para hacer referencia a los primeros en general, se utiliza el diseño curricular (diseño del profesorado, del nivel), los NAP, los cuadernos para el aula, en palabras de nuestros entrevistados *(...) toda esa parte digamos más formal (...)*. (Doc5_TFE). Aunque también se refiere al uso de *(...) datos y documentos nosotros habíamos trabajado con las cartillas de Unicef, donde traía experiencias, relatos de experiencias de maestros (...)* (Doc6_TFE).

En cuanto a los materiales curriculares de publicaciones de autor/es: textos, que en algunos casos se identifican título y autor, también se hace referencia a la utilización de bibliografía "nueva" o pertinente para el desarrollo de la unidad curricular, aludiéndose a *(...) textos de producciones de docentes, de estudiantes de Jujuy (...)*. (Doc6_TFE).

En cuanto a las investigaciones, se recurren a ellas para conocer o profundizar sobre problemáticas actuales o temas particulares de cada unidad de conocimiento y artículos, según se pudo inferir de las entrevistas realizadas.

A partir de estas fuentes de información de uso de materiales curriculares por parte de los docentes, se pueden plantear cuestiones relativas a la importancia de uno u otro material, basado en la pertinencia y/o significatividad; y de la experiencia y experticia del docente para la selección de esos materiales.

(...) Bueno yo como era nueva en el instituto trate de guiarme fundamentalmente por lo que estaba establecido en el diseño curricular en este caso el diseño curricular no solo daba una fundamentación sino que daba una selección de contenidos que cuando los leí me pareció apropiada y razonable yo no venía trabajando en el campo de la didáctica en ninguna institución así que para mí era una novedad dedicarme a este campo toda mi formación y desempeño profesional había estado más bien en el campo de la psicología de la educación y entonces cuando empecé a trabajar me atee bastante al currículum que eso me daba cierta seguridad para arrancar en la carrera (...) (Doc2_TFG).

Se puede señalar, además, que los materiales curriculares son herramientas que sirven para comunicar contenidos y/o favorecer y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos materiales, que surgen en diferentes momentos históricos y se van afianzando con el tiempo como elementos mediadores en el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículum escolar.

A los materiales didácticos, se les pueden atribuir cuatro características fundamentales que los definen en un sentido amplio: a) es cualquier instrumento u objeto que se usa en el contexto escolar; b) se utiliza con la intención de comunicar contenidos o de favorecer u orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje; c) su uso se establece dentro de alguna práctica relacionada con el diseño, desarrollo, evaluación o justificación del currículum; y d) representa una conexión tangible con una determinada teoría curricular. (Peiro y Devis, 1994, p.187).

Desde el planteamiento de estas cuatro características, sobresale como característica principal un docente como sujeto reflexivo, racional, que

toma decisiones, emite juicios, genera rutinas propias a partir de su desarrollo profesional, posee una concepción clara respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias a implementar, de la forma de evaluar, entre otras cuestiones, que se enmarcan en un modelo didáctico, más o menos explícito. En este sentido, Remillard (2000), propone (si bien sus ideas giran en relación a los materiales que se comercializan) que los materiales no deberían diseñarse para hablar a través del profesorado sino para que le hablaran y le permitieran tomar decisiones y adaptarlos a las necesidades contextuales, además de que deberían plasmar las orientaciones pedagógicas que subyacen a las actividades y el currículum en su conjunto, de allí la importancia del empleo de los materiales curriculares para concretizar las aspiraciones docentes.

A partir del análisis de los datos recabados en las entrevistas realizadas a los docentes, surgen interrogantes vinculados a si ¿Se puede optar por entender los materiales como instrumentos neutros, lo cual significaría verlos como herramientas que transmiten conceptos e ideas predeterminadas y son utilizados

tal y como los presentan y, obviamente, no presentan posibilidades de comprobación y modificación a partir de la práctica y la experimentación? O ¿Se puede entender a los materiales como medios para tomar decisiones y propiciar prácticas genuinas de enseñanza y aprendizaje?, sin lugar a dudas, es posible elucidar que más allá de las finalidades que contengan los materiales curriculares en sí mismos, la experticia, los objetivos propuestos y la intervención del docente al momento de planificar su práctica son determinantes al momento de seleccionarlos como aportes u orientaciones en tal sentido.

Por lo expuesto, se puede afirmar que la práctica educativa en sí misma, se inscribe en un marco epistemológico (Jiménez Aleixandre, 2000), que a su vez está condicionado por el sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza (Zabala Vidiella, 1995) y tiene fundamentos psicológicos y pedagógicos, entre otros, aunque estos revistan la forma de suposiciones acerca de cómo enseñar y cómo se aprende, y quien decide cómo construir este entorno de la práctica pedagógica es sin duda el docente como protagonista principal de su quehacer en la escuela.

Criterios con los que se seleccionan y usan los materiales curriculares

En este apartado se pretende analizar la manera en la que los profesores describen el proceso de selección de los materiales curriculares y qué criterios intervienen. Hasta aquí se comprende que la importancia de los materiales curriculares no sólo consiste en ser soporte o medio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del curriculum. El material, codifica la cultura seleccionada en el curriculum y le da una forma pedagógica. En este sentido, cobra relevancia la manera en la que se selecciona y presenta el conocimiento curricular en materiales (Martínez Bonafé, 1992, p. 3), en tal sentido es el docente quien selecciona cuáles de estos, le permitirá “traducir” de manera explícita sus intenciones y expectativas respecto de qué enseñar y cómo hacerlo.

En primer lugar, como primer criterio de selección que se pudo encontrar, a partir de los datos recogidos de las entrevistas llevadas a cabo a los docentes, fueron aquellos que seleccionan contenidos y demás elementos didácticos centrándose en lo establecido en el Diseño Curricular. Es decir, se toma como punto de partida al diseño a la hora de seleccionar y organizar los materiales curriculares, como así también contenidos.

(...) Bueno (...) Primero tuve en cuenta lo que estaba en el diseño curricular. Muchas de las cosas pueden llevarse a cabo, pero también hay otras necesidades en el caso de Rol, en la que más antigüedad tengo (...) (3_Doc1_TFP).

(...) Básicamente en función de los que están definidos en el diseño curricular y eventualmente de acuerdo como alguna vez tuve un trabajo de investigación que implicaba entrevista con los docentes de primaria y por conversaciones con egresado que están ahí dando clase se van acomodando también algunos contenidos, pero básicamente aparece el diseño (...) (4_Doc3_TFE).

(...) Tenemos en cuenta el diseño curricular pero principalmente en función de las necesidades, de la situación socioeconómica actual, en función de la demanda de los estudiantes y en función de las prácticas que realizamos anualmente (2_Doc_2_TFE).

(...) fundamentalmente por lo que estaba establecido en el diseño curricular en este caso el diseño curricular no solo daba una fundamentación, sino que daba una selección de contenidos que cuando los leí me pareció apropiada y razonable (7_Doc2_TFG).

Se puede afirmar entonces que, en los decires citados con anterioridad, el diseño curricular se propone como guía para la acción educativa en la que se plasma una teoría de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje, en tal sentido Vera Vila, García del Dujo, Peña Calvo y Gargallo López (2009) afirman, que sea cual sea la concepción y el orden de prioridad que el curriculum le otorgue a cada elemento, es un sistema coherente en el que se articulan objetivos, procesos de aprendizaje, contenidos explícitos y latentes (Vázquez, 1985), de allí la importancia de su comprensión a partir de la selección de determinados materiales curriculares.

Es necesario analizar entonces, que este diseño que pretende ser una guía, termina convirtiéndose en un “artefacto” que decide por los profesores los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización (Martínez Bonafé, 1999), así como la manera en que se organizan y presentan los materiales curriculares; lo que podría actuar como un mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza.

En segundo lugar, de las entrevistas analizadas resalta además otra categoría de análisis, que se vinculan con la selección de los materiales curriculares, son aquellos criterios que destacan las necesidades y los intereses de los estudiantes, diferenciando así los objetivos generales planteados por los docentes vinculados con

(...) En el espacio trato de ver lo que necesita el alumno, un poco escuchando a los colegas las dificultades que tienen los alumnos en cuanto a esos temas y tratando de ver porque la carrera para que les sirva a ellos en su trayectoria durante la cursada para que puedan abordar los textos que en los otros espacios le dan (...) (9_Doc3_TFG).

A este segundo criterio de selección encontrado en las entrevistas de los docentes, se lo define como criterio de adecuación a los intereses y necesidades de los alumnos. Muchos de los objetivos, de las experiencias y procesos de aprendizaje, permiten optar por una variedad materiales y contenidos, “(...) principalmente en función de las necesidades, de la situación socioeconómica actual, en función de la demanda de los estudiantes y en función de las prácticas que realizamos anualmente” (2_Doc_2_TFE).

Este criterio establecería la conveniencia de elegir aquéllos que son próximos a la cultura de los alumnos, que por su forma de presentación son pertinentes a su nivel de desarrollo y que enlazan con los intereses inmediatos de ese grupo de alumnos en concreto (Vera Vila et al., 2009).

Este es un elemento de suma importancia a tener en cuenta porque muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica estar al corriente de una cantidad enorme de variables, entre ellas las que nos indican las necesidades particulares de los estudiantes, y seleccionar las actividades y los medios que cada uno de ellos necesita, de modo que material curricular se percibe como un saber selectivo e integrador que reelabora desde sus propias exigencias las aportaciones de diferentes campos.

Por otro lado, expresa Martínez Bonafé (1992) que, la innovación curricular a través del material curricular sugiere recuperar otras experiencias donde los estudiantes están presentes como creadores o reconstructores del material. Y, en cualquier caso, valdría la pena pensar el rol que hacemos jugar a los estudiantes cuando elaboramos materiales, en este sentido poder formar docentes interrogadores activos en la exploración de un conocimiento individual y socialmente significativo.

De la relación de los materiales curriculares y el currículum

En este apartado, se plasmarán algunas consideraciones respecto del currículum en relación con los materiales curriculares, que hasta el momento fuera abordado como temática principal en los dos primeros apartados, para esto se señala que el currículum, según E. Rockwell (1986) cobra vida en la escuela, se materializa en la experiencia cotidiana, la que se encuentra fuertemente surcada por tradiciones institucionales, historias y matrices de formación docente, contextos y tramas de sentido que se tejen en el devenir de las prácticas, y en las expectativas sociales y familiares. (Alterman, 2003, p. 3), en tal sentido se puede observar en el contexto de las entrevistas realizadas que los materiales curriculares se constituyen como parte de la expresión del currículum llevada a cabo por los docentes, así también son herramientas que contribuyen al desarrollo curricular, ya que son propias de la tarea de enseñar, propias del aula en la que se despliega el mismo. Se puede señalar que los materiales curriculares también son expresiones concretas de formas y visiones pedagógicas, de modelos didácticos, de una visión de realidad, son expresiones culturales e históricas, contienen aspiraciones e intereses sociales, en tal sentido corresponde señalar que el docente deberá desarrollar las competencias necesarias de análisis para poder seleccionarlos de manera tal, que pueda contribuir al desarrollo de la tarea docente.

Se puede concluir que los materiales curriculares son las herramientas mediadoras entre el currículum y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, canalizan en su interior elementos culturales, sociales, pedagógicos, psicológicos y que el docente en su quehacer cotidiano debe tomar para poder construir y/o configurar su práctica educativa.

Reflexiones finales

Luego de haber presentado este avance de la investigación vinculado a los procesos y/o criterios que operan en los docentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Educación Superior de Jujuy, para la selección de los conocimientos escolares e incorporación en sus proyectos áulicos. En primer lugar, se puede concluir que los materiales curriculares no pueden sustituir de modo alguno la acción constructiva del docente en la determinación de los aspectos vinculados a la enseñanza ni tampoco se puede omitir la acción de los alumnos respecto de sus necesidades para la construcción de los aprendizajes. Se pudo observar también y considerar a los materiales curriculares como potenciadores del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del enriquecimiento, que posibilitan mediante su uso en la práctica educativa, del trabajo profesional de los docentes, ya sea por la determinación o implementación de criterios de selección del tipo de material curricular como por la toma de decisiones para su uso y/o valoración por los mismos en tal sentido.

Por otro lado, también se puede afirmar que los materiales curriculares contienen no sólo una selección cultural sino también unas posibilidades específicas de comunicarla y aprehenderla. Y al hacerlo configuran las características tanto de esa cultura como del acercamiento posible a ella.

Se puede señalar, según Area (1999) que los autores de un material incorporan sus propias visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de creación de los materiales. Pero las posibilidades educativas de los mismos, es decir, el potencial curricular del material, no se agota en la propuesta pedagógica realizada por los autores, sino que el profesorado puede inferir del análisis de un material concreto otros usos pedagógicos diferenciados.

Respecto del tema abordado, sobre el uso de los materiales curriculares vinculados a la práctica educativa, se pudo abordar parte de su complejidad, señalando algunos aspectos importantes que se consideran para su organización y selección a partir de la experticia y toma de decisiones realizados por los docentes. En tal sentido, y a modo de cierre, se pueden retomar aspectos que de análisis que nos abren posibles nuevos interrogantes en relación al tema abordado hasta aquí, en tal sentido un nuevo interrogante se refiere a ¿Cómo se vincula la participación docente en los diseños curriculares, teniendo en cuenta que este es un elemento decisivo en la selección y organización de los materiales curriculares?; por otro lado, ¿de qué manera operan las redes de comunicación entre los docentes a la hora de plantearse la selección y uso de estos materiales, como es concebido el trabajo colaborativo?

Bibliografía

- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. M. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 189-208). Madrid, España: Síntesis.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-279). Archidona: Aljibe.
- Bourdieu, P. (2005). *Los imaginarios sociales*. Madrid, España: Arcos.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2000). Modelos didácticos. En J. Perales Palacios y P. Cañal, *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. España: Marfil Alcoy.
- Martínez Bonafé, J. (1992). *Siete cuestiones y una propuesta*. *Cuadernos de Pedagogía*, 203 (pp. 8-13). Barcelona, España: Praxis.
- Martínez Bonafé, J. (1999). Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia. En J. Martínez Bonafé, *Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Peiró, C. y Devís, J. (1994) Materiales curriculares y recursos didácticos. En J. Díaz (coord.), *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria*, Barcelona: Inde.
- Vera Vila, J., García Del Dujo, Á., Peña Calvo, J., & Gargallo López, B. (2009). Criterios de selección de los contenidos del currículum. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*. Consultado el 9 Dic 2019 en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2834>
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó
- Zabala, M.A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri y otros (coords.). *El currículum en el centro educativo* (pp. 125-167). Barcelona, España: ICE de la Universidad de Barcelona: Horsori n el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

La transición y la relación con el conocimiento escolar en una escuela secundaria de San Salvador de Jujuy

Beatriz Norma Lambrisca

Ana Cecilia Ordoñez

Ana Soledad Herrera

FHyCS- UNJu

nlambrisca@gmail.com

anasoledadherrera@gmail.com

La transición y la relación con el conocimiento escolar en una escuela secundaria de San Salvador de Jujuy

Beatriz Norma Lambrisca

Ana Cecilia Ordoñez

Ana Soledad Herrera

FHyCS- UNJu

nlambrisca@gmail.com

anasoledadherrera@gmail.com

Fecha de recepción: 26/11/2019

Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: escuela secundaria, conocimiento, transición, estudiantes, relaciones vinculares.



Resumen

El trabajo aborda ciertos aspectos de avance de la investigación “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior” en el marco de los proyectos aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales-SECTER- de la Universidad Nacional de Jujuy. De allí que se trabaja con elementos relevados a través de la indagación llevada a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de San Salvador de Jujuy, acerca de las interacciones mediadas por el conocimiento entre estudiantes, y de éstos con los/as docentes. Los objetivos que se persiguen a través del desarrollo de la investigación son lograr conocer y determinar la transición de los objetos de conocimientos en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación secundaria y superior; analizar cómo circula el saber transmitido en las interacciones grupales a partir de las propuestas organizadas por los docentes, identificando en dicho proceso los tipos de conocimientos que se ponen en juego y los efectos subjetivos producidos como consecuencia de los vínculos desarrollados.

El enfoque de la investigación acción y de una metodología cualitativa, fue la seleccionada para la indagación en la que se vincula la reflexión con la acción. La perspectiva se inserta en una lógica compleja que admite construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios y desmenuzar el material obtenido. En la institución seleccionada, se han llevado a cabo observaciones de clases de diferentes materias de las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Del rastreo realizado, se observaron diversos elementos que permite avistar como en el aula se presentan diferentes formas de abordar conocimiento; sobre todo porque quién ejerce esta función son los docentes, evidenciándose un predominio tradicional o tópico del conocimiento, privilegiándose respuestas únicas, precisas y textuales, poniendo énfasis en la utilización correcta de los términos académicos por sobre la interpretación, análisis y resolución de casos o de situaciones concretas. Estilos y formas que generan en los estudiantes, actitudes de distanciamiento con el conocimiento, con la tarea encomendada, exponiéndolos como ajeno a su producción y/o construcción, sino de manera textual, desvinculado de la realidad, sin cuestionamiento o reflexión.

Introducción

El presente trabajo es resultado de avances obtenidos de la indagación desarrollada en una escuela secundaria de la ciudad de San Salvador de Jujuy, seleccionada como muestra del proyecto de investigación “la transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”. Entre los objetivos previstos se encuentran: indagar los procesos de transición de conocimientos en las relaciones vinculares de los sujetos implicados en las instituciones de los niveles medio y superior; analizar cómo circulan los saberes en las relaciones grupales como resultado de las actividades pedagógicas propuestas por los docentes, e identificar los tipos de conocimientos puestos en juego en el escenario educativo, como también los efectos subjetivos producidos.

En las situaciones educativas producidas en las instituciones escolares y académicas, las relaciones se encuentran mediadas por los objetos de conocimientos de cada disciplina, caracterizados por ser planificados, organizados, secuenciados y programados, enunciados en planes de estudios de las carreras, en los diseños curriculares de los distintos niveles y en el caso particular del secundario en las diferentes modalidades que éste posee.

La investigación se realiza desde el enfoque de la investigación acción, mediante la metodología cualitativa, con el propósito de conocer cómo circula el conocimiento en los procesos vinculares de los estudiantes en los ámbitos de la educación secundaria y superior.

La perspectiva metodológica en el proceso investigativo

El enfoque de la investigación-acción que se seleccionó para el desarrollo de la presente indagación se fundamenta en que ésta posibilita y permite modos de intervenciones comprometidos con las acciones transformadoras de la realidad. Además, el diseño que se prevé es flexible, guarda una lógica compleja y dialéctica, en la que se consideran las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos; lo que implica que podrían ser modificadas a través de las prácticas que la configuran y de los significados o sentidos que se les conceden.

Dicha perspectiva se inserta en una lógica compleja en la que se relacionan las concepciones teóricas con las acciones empíricas, donde se admiten que las descripciones sean más integradas, que se construyan anticipaciones hipotéticas, rastreando indicios y disgregando el material obtenido.

Además, las metodologías cualitativas permiten interpretar aspectos de la subjetividad, que se manifiestan a través de las acciones que desarrollan y expresan los sujetos involucrados en las situaciones educativas; como también lograr comprender a los sujetos en función de sus representaciones simbólicas, de significados, y de los entornos de los que emergen.

La dialéctica que se establece entre el pensamiento y la acción, el individuo y los grupos genera y promueve la autocrítica hacia el interior del equipo de investigación, lo que induce a realizar ajustes y producir transformaciones. La adhesión a ésta metodología, supone considerar la simultaneidad del proceso de conocer e intervenir por parte de los investigadores, como la participación de los sujetos involucrados en dicho proceso investigativo.

A partir de esta perspectiva metodológica se persigue conocer las formas de cómo se apropian de los conocimientos los estudiantes, cómo circula entre ellos y con los otros actores que integran la comunidad educativa, que posibilidades les permite en dicho escenario?, como se generan en los espacios áulicos para que se convierta en un proceso dialéctico?, resultan en problematizaciones y/o complejizaciones los saberes transmitidos?, se establecen relaciones con la realidad que los rodea con el fin de realizar transferencias y trascender los límites del escenario educativo?.

Vincular la producción o la posibilidad de generar conocimiento con la acción transformadora, supone la superación de la antigua escisión entre el sujeto y el objeto de la investigación, en tanto el objeto se convierte en sujeto consciente que participa en el análisis de su propia realidad.

Entre las técnicas de recolección de datos se seleccionaron: observaciones, con la finalidad de identificar las relaciones vinculares entre estudiantes, a partir de las actividades cognitivas que se generan al interior de las tareas en las instituciones educativas; las entrevistas, cuya información que proporcionan los entrevistados permite una comprensión más amplia, como también poder realizar ajustes sobre el proceso; y la aplicación de encuestas a estudiantes para recabar información acerca de la percepción y el sentido que le atribuyen los distintos actores a los conocimientos adquiridos y a las formas de circulación de éstos.

La institución seleccionada para el nivel secundario, es un establecimiento educativo con la modalidad de bachiller, que deviene de los ex colegios nacionales (cuya transferencia se realizó a las dependencias provinciales en la década de los 90), ubicado en el centro de la ciudad de San Salvador de Jujuy. En la institución se llevaron a cabo observaciones de clases en las materias de Historia, Psicología y Filosofía, todas vinculadas a las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades.

El autor Antonio Castorina (2015), sostiene que la forma en que se produce y se enseña un conocimiento depende de las características del objeto de estudio disciplinar; más allá que algunos autores plantean que la forma en que los sujetos se relacionan con el conocimiento es independiente del objeto de estudio de cada disciplina. En función de éstos debates y aportes, se ha tomado la decisión de indagar sobre las áreas de las ciencias sociales y humanidades.

De allí que, en el trabajo se presenten categorizaciones y algunas conclusiones a partir de la lectura y análisis del material empírico, de los referentes teóricos que sustentan a la investigación, sobre las transiciones y relaciones de los conocimientos escolares entre los sujetos de la educación, en las situaciones de enseñanza aprendizaje en la escuela secundaria seleccionada.

Acerca del conocimiento escolar

En el marco de las perspectivas cualitativas, los intercambios y las interacciones de los actores en contextos determinados como los significados que portan, son interpretados y analizados por el investigador. Vinculados a estas perspectivas de producción de conocimientos, la autora Elsie Rockwell (1982) concibe a los “... conocimientos escolares como una construcción social, producto de las relaciones y prácticas que se dan en el marco de lo institucional” (p.129).

Los conocimientos escolares constituyen el aspecto central en la cotidianidad escolar, donde Verónica Edwards (1985) expresa que este conocimiento se constituye por el uso de programas y libros escolares, y por otro, a través del conjunto amplio y diverso de prácticas que tanto docentes como alumnos constituyen en sus relaciones en las que adquieren connotaciones específicas. “Los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento y la escuela el espacio específico donde éste es reconstruido y definido. (...) “como construcción social, es decir, como objetivado en las relaciones y prácticas (institucionales) cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (Edwards; 1985; p. 2).

La citada autora sostiene además que los “contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo “autorizadas” (con autoridad)” (Edwards, 1985, p. 38). En las instituciones educativas a través de las situaciones de enseñanza aprendizaje, se abren espacios para el tratamiento de éstos, en las que los sujetos de la educación se disponen a la recepción de éstos ya sea de manera pasiva o activa, en acuerdo a las disposiciones de los/as docentes, cuyos sentidos podrán apropiarse a través de la aceptación o rechazo, o mediante la construcción de nuevos conocimientos.

Los conocimientos escolares dependen de las formas que se presenten, vinculados a cómo se diseñen, resultando en procesos de apropiaciones particulares. Las formas de los conocimientos en la enseñanza se definen a través de dos dimensiones: la lógica que tiene un contenido y la lógica de la interacción que se promueve. En dicha línea de pensamiento Edwards (1985) establece tres formas básicas de conocimientos en las escuelas: tópica, como operación y situacional.

La primera forma, llamado tópico, lo que se intenta es señalar la “... ubicación de un espacio (topos) como el eje en torno al cual se estructura el contenido; (...) y cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y que se presentan a través de términos más que de conceptos”. El segundo, el conocimiento como operación, el nivel de relación entre los elementos es más compleja y desde ese punto de vista merece ser tratado aparte.

El tercero, el conocimiento situacional, se estructura en tono al interés de conocer en el sentido de hacer inteligible una situación, la que se entiende como una realidad que se genera por la presencia de un sujeto. (Edwards, 1985, p. 5).

La autora, además plantea que la relación de los sujetos con los conocimientos puede ser de exterioridad en donde los/as estudiantes terminan simulando la apropiación del mismo, o en una relación de interioridad, en donde los sujetos se sienten interpelado por el conocimiento, cuyos resultados reflejan una apropiación significativa de los mismos.

En la literatura se han definido distintos tipos de conocimiento escolar, que han tomado como eje articulador diversos criterios, entre ellos los referidos a: los procesos cognitivos de los estudiantes, la reflexión y práctica docente, y los contenidos curriculares de la enseñanza.

Los modos de relación en las situaciones áulicas

Las intervenciones de los/as estudiantes en las clases están menos sistematizadas en comparación con los estudios realizados a intervenciones del profesor. Comúnmente estas intervenciones se encuentran subordinadas al intercambio iniciado por el profesor (Villalta, 2009). Es decir, que la interacción que se produce en la clase está condicionada a las propuestas, modos y estrategias que el docente genera y a partir de la cual presenta y desarrolla el contenido. En las clases observadas se registró una baja intensidad de interacciones entre estudiantes; estudiantes y docentes fundamentalmente en aquellas clases de carácter expositiva:

Observación clase de Historia

Docente: *¿Cómo eran las costumbres en tiempos de Rosas?*

D: *Durante la confederación Rosista las costumbres y la moda se teñían de Rojo Carmesí, los historiadores cuentan que el color rojo representaba la ideología política de la época, predominaba en las calles, en las casas, en los negocios... hasta en la vestimenta, por ejemplo hasta en los vestidos de las mujeres... eee En aquella época, colorear los objetos de la vida cotidiana, es decir usar la divisa "el rojo carmesí" era un acto fomentado por el régimen, por el gobierno de Rosas...*

Continúa la explicación del docente en las clases, los/as alumnos/as participan de la escucha y revisan el material bibliográfico con el que se encuentran realizando el trabajo práctico de manera individual.

En dicha clase se observa la trasmisión del contenido curricular, intercambio iniciado por el docente, los/as estudiantes participan aceptando las indicaciones (de manera gestual) y desde una posición de escucha.

En otras observaciones realizadas en las disciplinas de Psicología y Filosofía se observaron intercambios de tipo cooperativo. "El profesor o el estudiante inicia solicitando o dando su respuesta a la tarea planteada. Las demás intervenciones agregan nueva información a la intervención inicial" (Cobo, 1998 citado por Villalta Paucar, 2013, p. 91).

En las clases cooperativas se presentan mayores oportunidades para los intercambios entre los estudiantes.

Observación clase de Filosofía

En el grupo C la profe se acerca y les pregunta qué tema van a trabajar...

A17: *la infidelidad...*

A18: *¡¡ me copiaste!!*

A17: *el aborto...*

Profe: *no... ese tema no... porque hay que definir... y hay diferentes opiniones sobre ese tema...*

A19: *la fidelidad...*

A20: *la muerte...*

La profe les insiste: *la felicidad... bueno el jueves traigan los avances así les corrijo*

El grupo B sigue hablando del tema, sigue sugiriéndose temas para elaborar el diálogo socrático.

El Grupo A se escucha a un alumno: *dijo la profe que hay que hacer un diálogo... uno debe hacer de Sócrates y el otro de alumno de Sócrates...*

La profe sigue pasando la hoja.

Observación clase de Psicología:

Luego de dar la consigna la docente dice: *Tengo que escuchar silencio de lectura.*

La alumna que hace grupo con dos de los chicos que se sientan al último les dice: Alumna 6: *ayúdenme a hacer la tarea... Yo voy a leer ustedes escuchen.*

En la fila del medio, un alumno le está pidiendo ayuda a su compañera de banco: *¿y entonces Edipo es con el padre?*

Las intervenciones docentes y la perspectiva en la promoción de conocimientos

En las interacciones de los/as estudiantes como de las intervenciones que realizan, se observa la transición del conocimiento cotidiano, construido socialmente por sobre los saberes escolares.

El docente enuncia la consigna del trabajo práctico a través de su lectura: Responde, la sociedad en la época de Rosa ¿se diferencia con tu realidad social y actual? Fundamente:

Estudiante 1: *Un poco porque si hoy sos de determinado partido político tenés que hacer lo que te dicen.*

Estudiante 2: *Sí, se diferencia porque ahora podés expresarte libremente. (Obs N°4)*

En este sentido, se observa como los conocimientos que se abordan en la escuela y el modo en el que éstos se relacionan con el entorno específico en el que surge, se construye en comunidades de los participantes, dejando a un lado al sujeto individual, a los procesos universales tradicionalmente considerados como explicativos del aprendizaje y el desarrollo.

Desde otra perspectiva, y tomando el enfoque sociocultural, Cole y Engenstgrom (1993), expresan que el “conocimiento se distribuye” en múltiples ámbitos, en primer lugar, un conocimiento distribuido en el individuo: (...) “la heterogeneidad de la actividad en el cerebro está condicionada en parte por la estructura de los sucesos, tanto en su aspecto sensorial como simbólico, en los que la persona participa” (p. 12). Se refiere también al conocimiento distribuido en la cultura, la combinación de las metas, los instrumentos y el entorno que constituyen simultáneamente el texto de la conducta.

Asimismo, en este enfoque se incluye la participación guiada, cuyas raíces remite al concepto introducido por Vigotsky, sobre la zona de desarrollo próximo, en la que Rogoff (1993) se ha referido también al problema de lo universal y lo individual en el desarrollo y el aprendizaje. Postulaciones teóricas que implican mantener simultáneamente los procesos individuales, interpersonales y culturales en el centro de atención.

El proceso de participación guiada que se considera universal es aquel que permite tender puentes para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo. Es universal porque es inherente a la comunicación, donde hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión sobre la que se basa la distribución, así como para asegurar la mutua comprensión. Quienes participan tienen inicialmente puntos de vista distintos sobre la situación, pero buscan una perspectiva o un

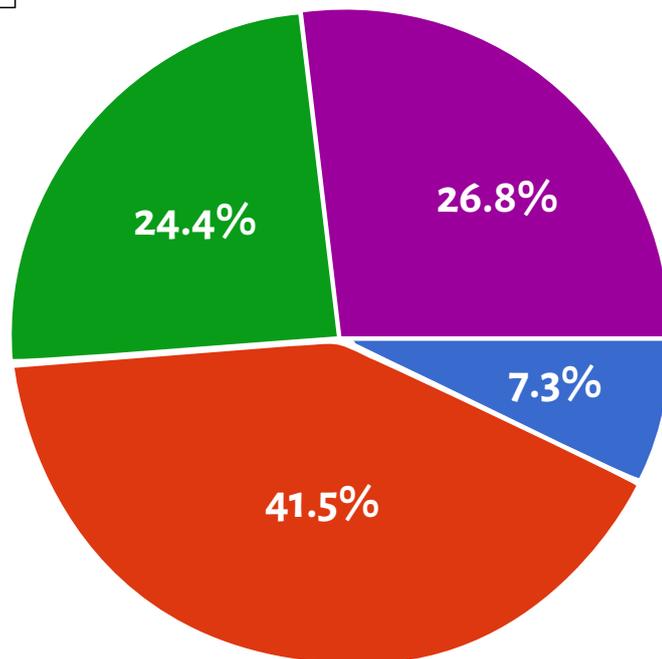
lenguaje común, construido en colaboración, los participantes comparten el pensamiento cuando amplían juntos se comprensión. (Rogoff;1993)

De los elementos surgidos a partir de los cuestionarios aplicados, se infiere que las clases con características más expositivas son menos propicias para la mutua comprensión, porque no se promueven discusiones, y por tanto no habría resignificación grupal sobre los conocimientos abordados. Por otro lado, los/as estudiantes manifiestan que las posibilidades de interacciones con los/as compañeros/as se producen y desarrollan en aquellas clases donde se promueven distintas dinámicas grupales, en trabajos prácticos donde se plantean conflictos y situaciones diversas para la resolución de los mismos, de los que resultan debates, confrontaciones, discusiones, etc.

El siguiente gráfico revela lo que piensan los/as estudiantes acerca de qué tipo de clases consideran les permite interactuar con sus compañeros/as...

¿Qué tipo de clase te permite interactuar con tus compañeros?

41 respuestas



- EXPOSITIVAS
- CON DINÁMICAS GRUPALES
- TALLERES EN LA QUE PARTICIPAN LOS ESTUDIANTES
- DEBATES
- TRABAJOS PRÁCTICOS

A manera de cierre...

A través de las observaciones realizadas se puede afirmar que, en el aula emergen diferentes formas de presentar el conocimiento por parte de los/as docentes en las clases analizadas. Más allá de la asignatura o materia, se evidencia que prevalece principalmente la forma de conocimiento tópica, se privilegian respuestas únicas, precisas y textuales, se enfatiza la utilización de términos académicos de manera correcta, por sobre el análisis de casos o situaciones concretas. Estas formas de presentar el conocimiento generan en los/as estudiantes la adopción de posturas acerca de cómo se muestran los mismos; si lo consideran ajeno a ellos/as, textuales, cerrados en sí mismos sin posibilidades de cuestionar o poner simplemente en duda. De allí que la relación con los conocimientos sea de exterioridad, porque se presenta como inaccesible e inalcanzables, donde se habilitan mecanismos que permiten al sujeto llegar al éxito en una tarea, pero sin alcanzar aprendizajes significativos.

Los enfoques actuales que estudian el carácter sociocultural de la cognición humana, tienen sus raíces en las perspectivas teóricas socioculturales de Vygotsky (1978), las que postulan que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en la interacción activa del sujeto en el entorno con las herramientas tangibles e intangibles que le provee la cultura. Una herramienta central del desarrollo cognitivo, y con el cual el individuo modifica su entorno, son los signos o símbolos que constituyen el lenguaje (Kozulin, 1998; Pozo, 2002).

Es decir, las interacciones entre los diversos miembros de un grupo en función de una tarea explícita, dispone de todas las posibilidades de encontrarse en función de las regulaciones interpsicológicas y la regulación intrapsicológica. La utilización del lenguaje de sus pares permite regular la acción y los procesos mentales propios; además de hacer uso del lenguaje para guiar las acciones y los procesos mentales de los demás. El uso del lenguaje como herramienta y elemento indispensable de todo proceso de aprendizaje.

Las relaciones que se establecen a través del diálogo, en donde se abren nuevas posibilidades para la escucha, para el consenso, el disenso, permiten diversas expresiones de los sujetos en los espacios de comunicación, desestimando la imposición, la manipulación o la domesticación.

En las relaciones de los sujetos de la educación con el saber se identifican las perspectivas sociológicas que son las que permiten comprender las relaciones de éstos a través de los conocimientos, de lo que establecen los estudiantes entre ellos/as y con los/as docentes; las nociones del psicoanálisis admiten sus vinculaciones con el deseo; la epistemología y la filosofía posibilitan comprender la experiencia con los objetos del mundo, con los saberes que circulan en el aula como también dilucidar el significado de ciertos conceptos, de saberes construidos socialmente, de la posición epistémica de los sujetos y de su determinación en la historia de la educación.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2004). *Metodología y técnica de investigación*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. <http://www.scielo.org.ar>
- Cole, M. y Engestrom, Y. (1993). Un enfoque cultural-histórico de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores.
- Edwards V. (1985) La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. Cuadernillo No. 31 de Dimensión Educativa. Dirección de ELSIE ROCKWELL, en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial
- Kozulin, A. (1998). *Instrumentos psicológicos*. Madrid: Alianza.
- Lacasa, P. (1997). Construir conocimiento: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano? En Rodrigo M. y Arnay, J. (Comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós
- Pozo, J. (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Villalta Páucar, M., Budnik, C., y Martinic Valencia, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. Perfiles educativos vol.35 no.141 México ene. 2013 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300006
- Rogoff, B (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. y Gálvez G. (1982). "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo". En: Educación No. 42, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.



Vygotsky, L. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estud. pedagóg.* [online]. 2009, vol.35, n.1, pp.221-238. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>.

Conducta Prosocial y Autoconcepto como factores protectores ante el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados

Gonzalo Alexis F. Cruz Quiroga

Sofía Belén Olmos Tejerina

Víctor Gonzalo Salafia

Facultad de Psicología - UNC

gonzacq88@gmail.com

Conducta Prosocial y Autoconcepto como factores protectores ante el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados

Gonzalo Alexis F. Cruz Quiroga

Sofía Belén Olmos Tejerina

Víctor Gonzalo Salafia

Facultad de Psicología - UNC

gonzacq88@gmail.com

Fecha de recepción: 20/11/2019

Fecha de aceptación: 09/03/2020

Palabras Clave: habilidades para la vida, consumo alcohol, escuela, salud.

Resumen

Se expondrán los resultados más significativos obtenidos en la tesis de grado “Conducta Prosocial y Autoconcepto como factores protectores ante el consumo de alcohol en estudiantes secundarios de Córdoba”.

Con una muestra de 143 adolescentes, se puede mencionar que el 59,9% de ellos puntuaron bajo en empatía, así también el 44,1% en liderazgo y el 42,5% en respeto. Solo el factor de sociabilidad se ubicó dentro del puntaje alto con el 91,3% de los casos. Considerando la variable de consumo de sustancias se estimó que los puntajes de empatía y respeto eran mayores en adolescentes que no consumían alcohol.

Respecto al autoconcepto, resultó mayor para los factores emocional y social en varones que consumían alcohol en comparación a las mujeres que también consumían. Por otro lado los adolescentes que consumían de forma esporádica se percibían mejor en autoconcepto familiar respecto de los que consumían con mayor frecuencia.

Por último cabe mencionar que uno de los ejes que atraviesan este trabajo son las habilidades para la vida como posibles factores protectores ante el consumo de sustancias. También se consideró el papel de la escuela como agente socializador y potenciadora de dichas habilidades en el marco de la salutogénesis y la prevención inespecífica.

Introducción

La adolescencia es una etapa del ciclo vital, en la cual el individuo va consolidando su personalidad como el aprendizaje de habilidades y competencias, la internalización de pautas y modelos culturales, la adquisición de una identidad sexual y la construcción de un proyecto futuro. A su vez es una etapa de exploración de nuevas experiencias, que los expone a múltiples situaciones de riesgo, tales como el consumo de sustancias, relaciones sexuales sin protección, conductas violentas o vandálicas, o la conducción irresponsable de vehículos (Salamó Avellaneda, Gras Pérez, & Font-Mayolas, 2010).

Considerando datos sobre el inicio en el consumo de alcohol, Brown et al. (2008), evidenció que éste comienza entre el periodo de 16 a los 20 años. En ese mismo trabajo se afirma que en países de América Latina, el consumo de alcohol en adolescentes es similar o levemente superior al observado en países industrializados, incluyendo edades más tempranas (12 a 17 años). En el mismo estudio se encontró que la prevalencia de consumo en Argentina ronda el 50%, similar a lo observado en Brasil y México.

Por otro lado, se observa que en Argentina el 81% de las personas tomaron alguna bebida alcohólica en su vida. Particularmente en población escolar, siete de cada diez estudiantes de nivel medio han tomado alcohol alguna vez en la vida, sin diferencias por género. En el estudio de consumo de sustancias psicoactivas (2016) realizado por la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas (en adelante Sedronar), se presentan cifras respecto al consumo en relación con la edad, concluyendo que estas cifras aumentan respectivamente: a los 14 años la mitad ha probado alguna vez alcohol, en adolescentes de 17 años o más lo han hecho 9 de cada diez.

En relación a ello, reconocemos que existen factores de riesgo y factores protectores que pueden incidir en las conductas de los adolescentes. Citando a Clayton (1992), se definen los factores protectores como “un atributo o característica individual, condición situacional y/o contexto ambiental que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad del uso y/o abuso de drogas o la transición en el nivel de implicación con las mismas” (p.15). Ésta es una definición clásica de esta temática, sin embargo, en otra investigación se entiende a los factores protectores como aquellos que reducen los efectos nocivos, debido a la exposición a situaciones de riesgo o estrés, a su vez estos pueden depender de recursos externos o internos que disminuyen el riesgo (Aguar Andrade & Acle Tomasini, 2012). El identificar estos factores que previenen y disminuyen el consumo de alcohol en adolescentes, permitirá generar recursos encaminados a tratar la problemática existente en relación al consumo problemático en esta franja etaria.

Dado que la promoción de la salud en el ámbito escolar es una herramienta que posibilita la prevención de un gran número de situaciones de riesgo, el presente trabajo profundiza en el modelo de escuelas promotoras de salud. Sumado a esto, se toman aportes del modelo salutogénico y de diversas investigaciones que abordan los conceptos de prevención y consumo.

Escuelas promotoras de salud

El modelo de Escuelas Promotoras de la Salud (EPS), divulgado desde 1995 por la Organización Panamericana de la Salud, es una estrategia de promoción de la salud en el ámbito escolar basado en el desarrollo articulado y correlativo de tres ejes principales: Educación para la salud con enfoque integral, Creación y mantenimiento de entornos y ambientes saludables y Provisión de servicios de salud, nutrición sana y vida activa.

Esta estrategia tiene como objetivo fortalecer el empoderamiento de los alumnos, para que puedan transformar las condiciones que determinan sus estados de salud, como así también obtener y poner en práctica las destrezas y competencias necesarias para enfrentar con éxito las exigencias y desafíos que se presentan en una cotidianeidad cada vez más compleja. Esto se llevaría a cabo mediante procesos educativos estructurados en las escuelas que les facilite adquirir y poner en práctica las habilidades, conocimientos y competencias elementales para la protección de la propia salud, y aplicarlo asimismo en su propia familia y ámbito comunitario (Organización Mundial de la Salud, 2003).

Se define una escuela saludable como aquella en donde se aprende de forma sana y solidaria con el medio. Este objetivo de salud está presente en todas las programaciones educativas y fija entre sus objetivos principales contribuir al desarrollo de los estudiantes, promoviendo sus habilidades y conductas positivas (Gavidia Catalán, 2001). El éxito de esta iniciativa depende de la vinculación con la comunidad que las engloba, constituyendo como factores facilitadores la formación del profesorado y un abordaje a partir de estrategias holísticas. (Ramos et al., 2013).

Modelo Salutogénico

Esta nueva visión conocida como perspectiva salutogénica enfatiza en aquello que genera salud y no en la enfermedad y su génesis (Juvinya-Canal, 2013). Se trata de un modelo en el que se da un enfoque positivo de salud, que entiende como esencial los mecanismos en los cuales las personas encuentran motivación ante los desafíos que se les presentan (Rodríguez, Couto & Díaz, 2015). En palabras de Juvinya-Canal (2013) la salutogénesis se centra en los recursos disponibles y capacidades de las personas, de modo que éstas puedan comprender y elaborar lo que les pasa en la vida.

Con respecto al modo de intervención, este puede considerarse tanto en lo social como en lo personal debido a que se puede actuar sobre el individuo (buscando su participación activa en el alcance la salud) y sobre la comunidad (Antonovsky, 1996). Es así que la salutogénesis se encuentra dirigida a la identificación, promoción y elaboración de estrategias para recuperar, mantener y mejorar la salud (Juárez, 2011).

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales pueden ser entendidas como el conjunto de conductas sociales que permiten al individuo la expresión de sentimientos, actitudes o deseos dentro de un contexto individual o interpersonal (Cohen Imach, Caballero, Mejail, & Hormigo, 2012; García Rojas, 2010). Así la palabra habilidad no hace referencia a un rasgo de personalidad si no a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos (Raffo & Zapata, 2000).

Según Santos Paucar (2012), las habilidades sociales posibilitan una interacción e intercambio favorable, de modo que la persona que las posee está dotada de una mayor capacidad para lograr sus objetivos. Es así que la

adquisición de estas habilidades posibilita la resolución de problemas interpersonales inmediatos y por tanto la disminución de problemas a futuro, siendo este un índice de adaptación al medio contextual (Betina Lacunza & Contini de González, 2011), en otras palabras posibilita la mejora de las relaciones interpersonales (Fernández, 2007).

Conductas Prosociales

Por conductas prosociales se entiende a aquellos actos voluntarios (por ej. ayudar, compartir, dar apoyo, comprender, ponerse en lugar de) destinados a favorecer a otras personas, al tiempo que se establecen relaciones positivas, empáticas y cooperativas (Auné & Attorresi, 2017; Inglés, Martínez-González, & García-Fernández, 2013; (Sánchez Queija, Oliva, & Parra, 2006)

En la conducta prosocial no se consideran los motivos, beneficios o recompensas ulteriores para quien las realiza, sino que se trata de actos que favorecen a otras personas, grupos o metas sociales (Alemán Mederos, 2015; Guevara Carigga, 2012).

En cuanto a sus características se pueden mencionar diversos beneficios de la realización de estas conductas, entre ellos: mayor estabilidad emocional, autoestima, confianza, y otras variables salutogénicas (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012). Por su parte Inglés, Martínez-González, y García-Fernández (2013) en su investigación concluyeron que la conducta prosocial en adolescentes posibilita una actitud positiva hacia el estudio, al éxito académico, habiendo en general una mayor motivación académica.

Por otra parte la conducta prosocial, así como la empatía, es considerada por Carlo et al. (2014) como factor de protección en la adolescencia, debido a que pueden inhibir conductas antisociales, promoviendo de este modo comportamientos de adaptación personal y social. Esto se explicaría aludiendo a que se evitaría la agrupación con compañeros que realicen conductas desviadas conducentes a posteriores comportamientos antisociales.

Por otra parte, esta investigación sugiere que el vínculo entre pares con conductas antisociales, si bien se asocia positivamente con el uso de sustancias, no se relaciona con niveles más bajos de comportamiento prosocial.

En base a esto último Hernández-Serrano, Espada, y Guillén-Riquelme (2016) encontraron que la conducta prosocial es la variable que mejor predice el consumo de alcohol y de cannabis, y sugieren promover la conducta prosocial como factor protector de este tipo de consumo. Por su parte (Inglés et al., 2007) encontraron que la relación entre conducta prosocial y consumo de alcohol no es estadísticamente significativa, siendo su contraparte (conducta antisocial) la que mejor predice el consumo de alcohol y tabaco.

Vista así, la conducta prosocial es una dimensión fundamental dentro de las habilidades sociales debido a que los adolescentes prosociales, asertivos y socialmente habilidosos son los que disponen de mayores recursos en la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables, disminuyendo, de este modo el riesgo de consumir sustancias nocivas como por ejemplo el alcohol (Cardozo et al., 2012; Martínez González, Inglés, Piqueras, & Oblitas, 2010).

Autoconcepto

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), conceptualizan al autoconcepto como percepciones que el individuo tiene de sí mismo, las cuales están basadas en las experiencias que tienen con los demás y en los modos en que valora su propia conducta. En otras palabras, el autoconcepto de una persona tiene que ver con la identidad que esta construye conscientemente, a la vez que se considera el mundo de información sobre uno mismo, esto es los juicios de otras personas que influyen en la constitución del autoconcepto (Silva Escorcia & Mejía Pérez, 2015).

Esta conceptualización lleva consigo un modelo jerárquico y multidimensional (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Esto se debe a que las personas tienen una autoevaluación global de uno mismo, y a la vez pueden reconocerse autoevaluaciones específicas (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011).

En resumen, puede considerarse al autoconcepto como un indicador de bienestar personal, y específicamente influye de manera positiva en el ajuste psicológico, escolar y adaptación de conductas adolescentes (Rodríguez Fernández, Ramos Díaz, Ros, & Fernández Zabala, 2015). Así por ejemplo se encontró que altas puntuaciones en el autoconcepto familiar, físico y académico en adolescentes tienen un efecto protector en cuanto al consumo de sustancias y en general, ante situaciones de riesgo para el adolescente (Martínez Lorca & Alonso Sanz, 2003; Rodríguez - Fernández et al., 2015; Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011). Según la investigación realizada por Sanz Martínez (2012), la baja puntuación en la dimensión social del autoconcepto es predictor de la expresión de la ira abierta y destructiva, específicamente en relación al sexo opuesto.

En otro trabajo de Esnaola Etxaniz (2006) realizada en España, encontraron que aquellos sujetos que no beben se perciben mejor que aquellos que beben de vez en cuando en las subescalas de autoconcepto académico, familiar y general. Por otra parte, se encontró que la dimensión social del autoconcepto, se relaciona positivamente con el consumo de sustancias (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011; Chacón Cubero et al., 2017).

Método

Participantes

La muestra del estudio se compuso por 143 adolescentes (97 varones y 46 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años con un promedio de edad de 16.07, los cuales cursaban 4to año del secundario en centros educativos públicos.

El diseño de muestreo utilizado fue un diseño probabilístico por conglomerados. La selección parte de una lista de escuelas de la ciudad de Córdoba que poseen convenio con la Universidad Nacional de Córdoba. La misma está conformada por 6 escuelas públicas, seleccionando un curso por escuela, con un promedio de 24 alumnos cada uno. En todos los casos se trató de 4to año.

Diseño y procedimiento

En esta investigación se realizó un análisis cuantitativo con un diseño de tipo descriptivo.

El primer contacto con la escuela, para solicitar la aprobación de la intervención, se realizó con los directivos de la misma. Se coordinó en una reunión posterior para ver los cursos disponibles, horarios y fechas posibles

para la realización de la práctica. La selección de la división en el turno que se nos asignó se realizó al azar. Se les entregó una nota firmada por la directora del grupo de investigación con información acerca de las tareas a realizar y el aval correspondiente.

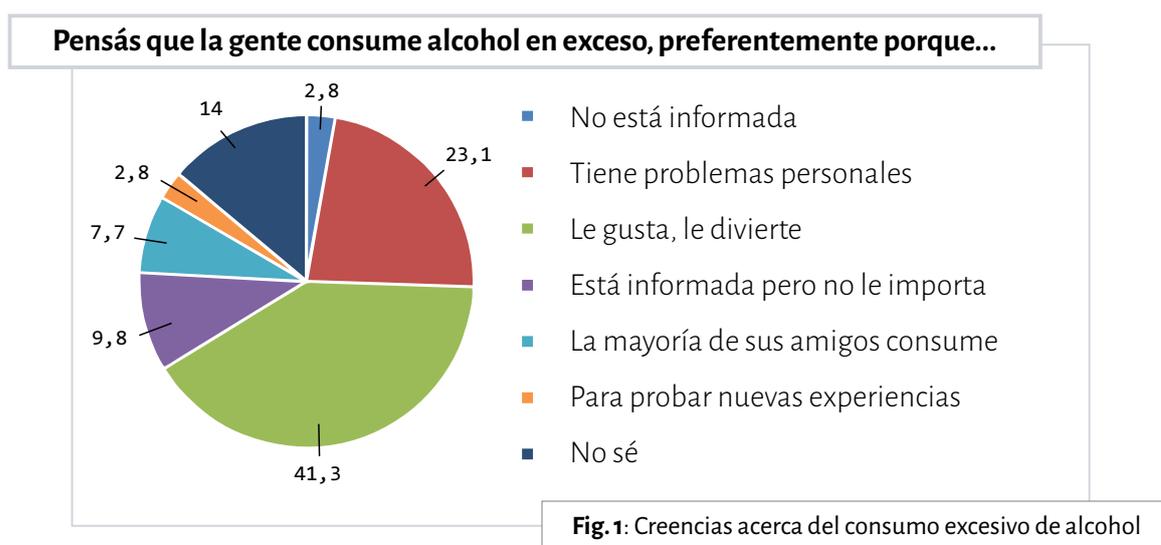
Resultados

Consumo de alcohol

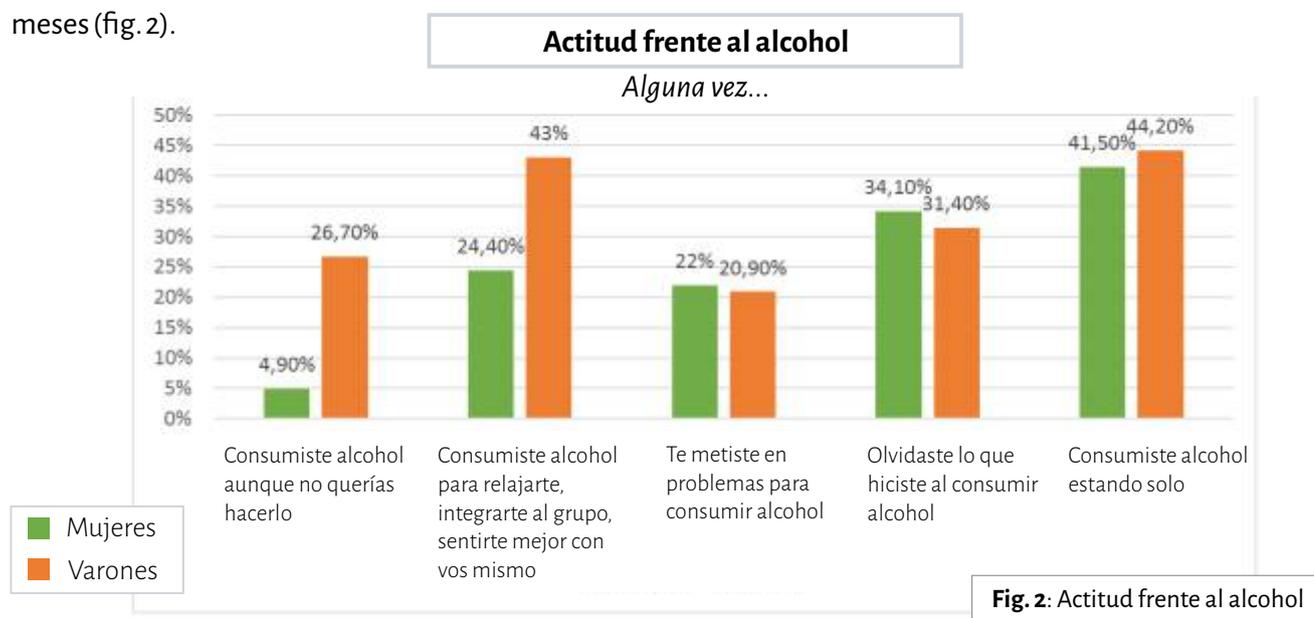
Se determinó que el 88,8% de los adolescentes encuestados habían consumido alcohol alguna vez, usualmente concentrado los fines de semana (86 varones, 41 mujeres), es decir, que sólo 16 adolescentes (11,2%) no lo había hecho hasta el momento de la administración del cuestionario.

La edad de inicio de consumo resultó en una media de 13,45 años $DS=1,76$. Al separar los datos por género, el inicio de consumo en mujeres tuvo una edad promedio de 13,66 años y $DS=1,80$, mientras que los varones un promedio de edad de 13,35 años y $DS=1,74$.

El siguiente gráfico muestra representaciones y creencias de los adolescentes respecto al alcohol. El 41% de ellos respondió que el consumo se da porque la gente simplemente se divierte, seguido de un 23,1% que suponen al consumo debido a problemas personales (fig. 1).



En el siguiente gráfico se resumen las respuestas sobre sus conductas ante el alcohol en los últimos doce meses (fig. 2).



En la primera pregunta se observa que el 95,1% de las mujeres no consumió cuando no quería hacerlo, mientras el 70,9% de los varones respondió que tampoco lo hizo. La distinción entre varones y mujeres en esta modalidad de consumo fue evidente en la prueba chi-cuadrado $p < .05$.

En la pregunta “¿Alguna vez consumiste alcohol para relajarte, sentirte mejor con vos mismo o para integrarte a un grupo?” los varones que respondieron afirmativamente en un 43% con respecto a las mujeres (24%). Esta diferencia fue significativa en la prueba Chi-cuadrado $p < .05$.

Cuando se les preguntó por problemas y consumo de alcohol el 78% de mujeres y 77% de varones respondió que esto no les sucedió en los últimos 12 meses. Aquí no se aprecia una distinción significativa. Como así tampoco ante la pregunta “¿Alguna vez te olvidaste lo que hiciste al consumir alcohol?”, el 66% de varones y mujeres respondieron negativamente. Por último cabe mencionar que el consumo de alcohol en soledad tuvo un 41,50% de afirma-

tivos en mujeres y un 44,20% en varones. En estas dos últimas preguntas los resultados de la prueba X² no arrojaron diferencias significativas.

Ante la pregunta “¿Cuántos días tomaste más de la cuenta y te emborrachaste durante los últimos 30 días?” se obtuvo que el promedio de días en los que tomaron más de la cuenta resultó en una media de 1,41 y $DS = 2,62$. Si bien el 50% de los varones y un 46,3% de las mujeres respondieron que en ningún momento bebieron más de la cuenta, el 24% de las chicas dice haberlo hecho durante un día contra el 16% de los varones. Por último un 7% de las chicas afirmó haber bebido más de lo debido durante 4 y 5 días en el mismo porcentaje mientras que los varones solo un 4% y un 1% respectivamente.

Con respecto al tipo de bebidas y su frecuencia de consumo, se encontró que la bebida más consumida por los adolescentes fueron los tragos fuertes durante los fines de semana (59,1%), seguido por el vino en un 43,3% de los casos. Aunque un 36% dice no consumir vino, solo un 18% dice no consumir bebidas fuertes. La cerveza se posicionó en tercer lugar (tabla.1)

Tabla. 1: Frecuencia de consumo según tipo de bebidas

Cerveza	F	%
Diariamente	5	3,9
Fines de semana	41	32,2
Algunos días de la semana	25	19,7
No he consumido esta bebida	55	43,3
No contestó y debía contestar	1	0,8

Vino		Tabla. 1: (Cont.)
Diariamente	5	3,9
Fines de semana	55	43,3
Algunos días de la semana	19	15
No he consumido esta bebida	46	36,2
No contestó y debía contestar	2	1,6
Bebidas fuertes o tragos		
Diariamente	6	4,7
Fines de semana	75	59,1
Algunos días de la semana	19	15
No he consumido esta bebida	25	19,7
No contestó y debía contestar	2	1,6

Resultado del cuestionario de Conducta Prosocial

Se estimó que el 59,8% de los adolescentes que consumían puntuaron bajo en el factor empatía. También se dio el caso de bajo puntaje para respeto con un 42,5% y liderazgo con 44,1%. La excepción fue para el factor de sociabilidad el cual tuvo puntuación alta en un 91,3% de los casos.

En la comparación de los promedios de los grupos que consumen y no consumen, la prueba t no mostró diferencias significativas en los resultados obtenidos para los factores sociabilidad y liderazgo. Sin embargo existen valores significativos en los factores de empatía $p=.040$ y respeto $p=.019$, siendo mayor en los grupos que no consumen alcohol. (Tabla 2)

Tabla 2 : Prueba T para factores de conducta prosocial y consumo sí/no

Factores de conducta prosocial	Media		p
	Sí consume	No consume	
Empatía	46,11	51	,04
Respeto	42,44	46,38	,019
Sociabilidad	41,43	40,31	,486
Liderazgo	25,05	23,63	,270

La comparación para los grupos de consumo esporádico y frecuente marcó una diferencia solo para el factor liderazgo en varones, cumpliendo la condición $p<.05$, con $p=.033$. Es decir que estos dos grupos difieren significativamente según el promedio obtenido en el factor liderazgo, siendo mayor en varones que consumen de forma frecuente. (Tabla 3)

Tabla 3: Prueba T para frecuencia de consumo (esporádico/frecuente) y factores de conducta prosocial. Puntaje comparado para mujeres y para varones.

Factores de conducta prosocial	Media Mujeres		p	Media Varones		p
	Esporádico	Frecuente		Esporádico	Frecuente	
Empatía	51	46,72	,188	43,75	45,93	,268
Respeto	45,5	42,38	,214	41,64	42,22	,643
Sociabilidad	41,77	39,97	,476	41,79	41,93	,912
Liderazgo	24,58	23,66	,571	24	26,34	,033

Resultados del cuestionario de Autoconcepto

En cuanto a los grupos de consumo esporádico y frecuente, estos resultaron significativamente diferentes para el puntaje obtenido en el subcomponente familiar de autoconcepto ($p=.029$). En este caso los adolescentes que consumen de forma esporádica tienen mayor promedio en autoconcepto familiar en comparación de los que consumen de forma frecuente. (Tabla 4)

Tabla 4: Prueba T para frecuencia de consumo (esporádico/frecuente) y factores de autoconcepto

Factores de Autoconcepto	Media		p
	Esporádico	Frecuente	
Académico	23,00	22,38	,264
Social	11,78	12,08	,454
Emocional	18,15	18,8	,916
Familiar	14,73	14,02	,029

Tabla 5: Prueba T para modos de consumo y factores de autoconcepto. Comparación del grupo de mujeres con el grupo de varones.

Factores de Autoconcepto	Sí Consumen		p	Consumo Frecuente		p
	Mujeres	Varones		Mujeres	Varones	
Académico	22,93	22,41	,347	22,45	22,34	,870
Social	11,41	12,26	,037	11,45	12,40	,049
Emocional	17,17	18,55	,035	17,66	18,29	,354
Familiar	14,41	14,16	,434	14,14	13,97	,675

Comparando las puntuaciones de mujeres y varones que sí consumen se encontraron diferencias significativas para los factores de autoconcepto social $p=.037$ y autoconcepto emocional $p=.035$. En ambos casos el promedio es mayor en los varones. Por otro lado la comparación de los promedios de autoconcepto para el consumo frecuente en mujeres y varones determinó que existe diferencia para el subcomponente social $p=.049$, es decir que los varones que consumen de forma frecuente poseen mayor autoconcepto social en comparación a las mujeres. (Tabla 5)

Discusiones

Al respecto los resultados demostraron que el 88,8% de los adolescentes encuestados ha consumido alcohol alguna vez, de los cuales 86 son varones y 41 mujeres. En la población estudiada la edad de inicio de consumo se estimó en un promedio de 13,45 años, similar a lo establecido en otros estudios (López García & Lobo da Costa Junior, 2008; Sánchez-Ventura et al., 2012).

Pensar en el consumo de alcohol en adolescentes también es reconocer el rol que desempeña el grupo de pares. Hay que tener en cuenta que, por ejemplo, los coetáneos y las parejas vienen a ampliar las relaciones del adolescente, de modo que surge una necesidad de reconocimiento grupal (Santillano Cárdenas 2009), tornándose este como regulador de nuevas conductas y sostén ante las transformaciones socioculturales Cardozo (s.f, a). Ante la pregunta sobre cómo actuarían si un amigo/conocido les ofrece beber cerveza, vino o tragos fuertes, el 65,8% de los adolescentes respondieron que aceptarían porque el par o grupo lo hace, es decir que el consumo de alcohol se podría dar simplemente porque se está presente entre conocidos. Es de destacar la intención de consumo solo por la presencia de los pares, y que estos pueden influir de forma positiva o negativa en el desarrollo de la adolescencia (Inglés, 2007), teniendo en cuenta además que el consumo inicial, junto con el consumo de los pares son los mejores predictores de consumo de alcohol a futuro (Pilatti, Brussino, & Godoy, 2013; Betancourth Zambrano, Tacán Bastidas, & Córdoba Paz, 2017; Morello et al., 2017). Aun así en los adolescentes encuestados en este trabajo se determinó que el 41,5% de mujeres y el 44,2% de los varones consumieron alcohol estando solos.

En este trabajo no se presentaron diferencias según el género para el consumo en el último mes, último año y más de un año, con hallazgos similares en otros estudios (López García & Lobo da Costa Junior, 2008; Rueda Silva, Malbergier, De Andrade Stempliuk, & Guerra de Andrade, 2006), aunque una reciente investigación comprobó diferencias significativas para el uso de alcohol ocasional, por semana y último año, siendo este mayor en mujeres (Hernández-Serrano et al., 2016). A pesar de estas contradicciones el punto de acuerdo es la siguiente tendencia: la prevalencia de consumo en mujeres se está emparejando con la de los hombres (Ortiz León et al., 2018), disminuyendo la distinción año tras año (Betancourth Zambrano et al. 2017), hecho que se apreció en este trabajo al encontrarse escasas distinciones cuando se realizaron las respectivas comparaciones para género.

En cuanto al factor Liderazgo se estimó que existía una diferencia significativa entre el grupo de hombres y mujeres a favor de los varones. Aun así el liderazgo en la adolescencia se caracteriza por ser de tipo informal, poco estructurado y transitorio (Howell, 2007), y el hecho de que la puntuación haya sido baja en general es

explicado en otro estudio como características de conductas juveniles competitivas, individualistas y con escaso interés en asumir liderazgos (Díaz Rodríguez, Ovejero Bernal, Bringas, & De la Villa Moral Jiménez, 2016).

Considerando la conducta prosocial y el consumo de alcohol, los datos arrojaron diferencias entre el grupo que consumía y el que no consumía para los factores de Empatía y Respeto; así la puntuación fue significativamente mayor en los adolescentes que no consumían. Estudios específicos sobre empatía demuestran que esta se relaciona positivamente con la conducta prosocial, funcionando ambas como factores protectores e inhibiendo conductas antisociales (Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, & Mestre, 2016; Cardozo, Dubini, Fantino, & Ardiles, 2011).

Siguiendo con los objetivos de este trabajo, los resultados obtenidos en Autoconcepto permitieron observar que dentro de la población que consumía alcohol las diferencias de género fueron significativas para los factores Social y Emocional, siendo los varones quienes obtuvieron mayor puntuación en ambos casos. Similares resultados se han encontrado en el trabajo de Padilla, García & Suárez (2010), aunque en otros estudios se ha demostrado que eran las mujeres quienes tenían mayor puntaje en el factor social (Cardozo, et al., 2011); en este último trabajo también se aclara que las chicas suelen obtener bajos puntajes en la mayoría de las dimensiones de autoconcepto. Estos resultados pueden explicar parte de las conductas de consumo en adolescentes varones. Por ejemplo se había determinado que el tipo de consumo que es influenciado por otros, o el consumo para integrarse a un grupo era mayor en los varones; en todo caso el autoconcepto social podría considerarse un predictor del uso de alcohol. Este supuesto pudo confirmarse en otros trabajos (Fuentes, et al., 2011; Esnaola Etxaniz 2006; Chacón Cubero et al., 2017) en donde se demostró que el autoconcepto social está relacionado de forma positiva con el consumo de alcohol.

Al considerar la reagrupación "consumo frecuente - consumo esporádico, surgió una significativa diferencia para el autoconcepto familiar, es decir que los adolescentes que consumen esporádicamente se perciben mejor en la subescala familiar respecto de los que consumen con mayor frecuencia. En otros estudios se demostró que los adolescentes que mejor se percibían en las dimensiones de autoconcepto familiar y académico eran aquellos que no bebían alcohol (Esnaola Etxaniz, 2006; Fuentes, et al., 2011), de modo que estudiantes con alto autoconcepto académico se exponen a menos conductas de riesgo (Čerešník, 2015). También es importante considerar el factor familiar en la adolescencia, debido a que este puede posicionarse como mediador en la frecuencia e intensidad del consumo de alcohol (Betancourth Zambrano et al. 2017; Navarro, 2016); es decir que los hábitos de consumo en los padres puede motivar el uso de este en sus hijos/as (Smit, 2018; Kuntsche, Kuntsche, 2018).

Conclusiones

El marco de este trabajo estuvo constituido por escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Se constató el aumento del consumo de alcohol en adolescentes de 4to año, caracterizando a su vez conductas de tipo sociable. Por otra parte, en los factores prosociales, se evidenció mayor empatía y respeto, así como un mayor autoconcepto familiar en adolescentes que no consumían. En todo caso, aunque el consumo de alcohol se encuentra presente en forma llamativa en la juventud contemporánea, aún es posible detectar, afianzar y promover factores protectores como: habilidades sociales, conductas positivas y saludables desde la familia o educación pertinente desde las escuelas promotoras de salud. Estos pilares son sumamente necesarios en las adolescencias del siglo **XXI**, época en donde las conductas de riesgo ya no están a un paso de distancia, sino que basta levantar la mano para tomar, probar y experimentar. Y aunque los medios tecnológicos posibiliten una abundante información sobre estilos de vida saludable, también se encuentra presente el enorme vacío de información en gran parte de la población juvenil; algo así como si solo escucharan lo que quieren escuchar.

No basta sólo con reconocer las cifras en el consumo de alcohol sino que también se hace necesario generar políticas que concienticen acerca del consumo, y funcionen como modo de prevención. En este sentido adquiere importancia el hecho de conocer los puntos de vista que los adolescentes adoptan ante el mismo, como cuál es su percepción de riesgo, creencias acerca de los motivos que llevan consumo, así como también la información que consideran poseer respecto al tema y aquella con la que realmente cuentan.

Desde aquí, teniendo en cuenta un modelo de prevención inespecífica, y entendiendo a las escuelas como promotoras de la salud y agentes de cambio, concebimos a las mismas como ámbito en el cual se puede intervenir y promover en sus estudiantes el desarrollo de habilidades y conductas positivas. Por ello hacemos hincapié en el importante rol que cumple la educación, y la escuela en particular, no sólo en la esfera intelectual, sino en el desarrollo de valores fundamentales de las relaciones sociales y fortalecimiento de diversas competencias como autoestima y autoconcepto, que los ayuden a creer en sus propias capacidades favoreciendo el afrontamiento de los desafíos que supone su desempeño en la comunidad de manera sana y autónoma. Así se torna fundamental la exploración y desarrollo de herramientas necesarias para contribuir al desarrollo integral del individuo.

En este sentido, nos encontramos con la necesidad de generar dispositivos de prevención en el ámbito educativo, que de manera inespecífica promuevan conductas saludables entre los adolescentes.

Desde esta perspectiva es que proponemos la implementación de talleres que aborden temáticas relacionadas, que se centren en el desarrollo de habilidades para la vida, Donde se

promueva la interacción entre compañeros, motivando el respeto entre ellos y socializando la diversa información y experiencias con las que cada uno cuenta.

Consideramos que los talleres generan no sólo beneficios relativos a conocimientos y prevención, sino que también promueven el desarrollo en las esferas emocionales y sociales. Permiten un punto de encuentro distinto al cursado cotidiano de las clases, que favorece los vínculos positivos. Facilitar espacios en los que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus creencias, sus actitudes y sobre sí mismos en relación a sí y a los demás, es un recurso eficaz de promover su desarrollo y mejora en habilidades que potencien fortalezas propias de cada uno.

Bibliografía

- Aguiar Andrade, E., & Acle Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53–64. [https://doi.org/15\(2\):53-64.2012](https://doi.org/15(2):53-64.2012)
- Alemán Mederos, M. M. (2015). Estrategias de aprendizaje en los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Estomatología de la Universidad Médica de Villa Clara.
- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Auné, S. E., & Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un Test de Conducta Prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29–37. Retrieved from <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Betancourth Zambrano, S., Tacán Bastidas, L. E., & Córdoba Paz, E. G. (2017). Consumo de alcohol en estudiantes universitarios colombianos. *Universidad y Salud*, 19(1), 37. <https://doi.org/10.22267/rus.171901.67>
- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las Habilidades Sociales en niños y Adolescentes. Su Importancia en la Prevención de Transtornos Psicológicos. *Fundamentos En Humanidades*, 12(23), 159–182. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Brown, S. A., McGue, M., Maggs, J., Schulenberg, J., Hingson, R., Swartzwelder, S.,...Murphy, S. (2008). A developmental perspective on alcohol and youths 16 to 20 years of age. *Pediatrics*, 121, 290-310. doi:10.1542/peds.2007-2243D

- Caprara, G.V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). *Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1289–1303.
- Cardozo, G. (s.f, a) Retratos del adolescente en la actualidad. Aportes psicoanalíticos para la clínica actual.
- Cardozo, G., Dubini, P. M., Ardiles, R. A., Fantino, I. E., Saracho, M. V., Ferreiro, M. I., ... Warner Hernandez, G. J. (2012). Habilidades sociales en adolescentes: relación con el consumo de sustancias. In F. de P.U. de B. As. (Ed.), *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 63–66). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., & Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología Desde El Caribe*, (28), 107–132. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37(4), 359–366. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.009>
- Čerešník, M. (2015). School Self-concept of the Adolescents in the Relation to the Risk Behavior. Age Specifications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3500–3508. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1064>
- Chacón Cubero, R., Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., Espejo Garcés, T., Martínez Martínez, A., & Ruiz-Rico Ruiz, G. (2017). Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales. *Adicciones*, 20(10), 1–10. Retrieved from <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/872/869>
- Clayton, R.R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. En M. Glantz y R. Pickens (eds.). *Vulnerability to drug abuse* (pp. 15–51). Washington, DC: American Psychological Association
- Cohen Imach, S., Caballero, S. V., Mejail, S., & Hormigo, K. (2012). Habilidades sociales, aislamiento y comportamiento antisocial en adolescentes en contextos de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 11–20. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552012000100002&script=sci_abstract

- Díaz Rodríguez, F. J., Ovejero Bernal, A., Bringas, C., & De la Villa Moral Jiménez, M. (2016). Afrontamiento De Conflictos En La Socialización Adolescente . *Psicología Desde El Caribe*, 33(2011-7485), 1-14. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8083>
- Esnaola Etxaniz, I. (2006). Autoconcepto y consumo de drogas legales en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(1), 57-66.
- Fernández, M. (2007). *Habilidades Sociales en el Contexto Educativo*. Tesis para optar el grado de magister en educación. Universidad del Bío-Bío. Chillán. Chile
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23(3), 237-48. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21814712>
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. XXI, *Revista de Educación*, 12, 225-240.
- Gavidia Catalán, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75 (6), 505-516.
- Guevara Carigga, T. B. (2012). *Clima Social Familiar y Conductas Prosociales en Adolescentes Escolares*.
- Hernández-Serrano, O., Espada, J. P., & Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- Howell, J. (2007). Menacing or mimicking? Realities of youth gangs. *Juvenile and Family Court Journal*, 39-50.
- Inglés, C.J. (2007). Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia. Programa PEHIA. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M., Espada, J., García Fernández, J., ... García López, L. J. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *International Journal Of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 403-420. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/337/33717060010.pdf>
- Inglés, C., Martínez-González, A., & García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.101>

- Juárez, F. (2011). El concepto de salud: Una explicación sobre su unicidad, multiplicidad y los modelos de salud. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 70–79.
- Juvinya-Canal, D. (2013). Salutogénesis, nuevas perspectivas para promover la salud. *Enfermería Clínica*, 23(3), 87–88. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2013.03.004>
- Kuntsche, E., Kuntsche, S. (2018). Parental drinking and characteristics of family life as predictors of preschoolers' alcohol-related knowledge and norms. *Addictive Behaviors*, 88, 92-98. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.08.024>
- López García, S. K., & Lobo da Costa Junior, M. (2008). Conducta Antisocial Y Consumo De Alcohol En Adolescentes Escolares. *Latino-Am Enfermagem*, 16(2), 7. Retrieved from <https://www.eerp.sup.br/rlae>
- Martínez González, A. E., Inglés, C., Piqueras, J. A., & Oblitas, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74–84.
- Martínez Lorca, M., & Alonso Sanz, C. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas ¿Existe relación? *Adicciones*, 15(2), 145–158.
- Morello, P., Pérez, A., Peña, L., Braun, S. N., Cattano, C. K., Thrasher, J. F., ... Mejía, R. (2017). Factores de riesgo asociados al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en adolescentes escolarizados de tres ciudades de Argentina. *Arch Argent Pediatr*, 115(2), 155–168. <https://doi.org/10.5546/aap.2017.155>
- Navarro, L., F. (2016). *Dársela en la pera. Violencia y adicciones en la provincia de Buenos Aires*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Editorial Marea
- Ortiz León, M. C., Gogeochea Trejo, M. del C., Blázquez Morales, M. S. L., Pavón León, P., Barreto Bedoya, P., & Pérez Prada, M. P. (2018). Factores psicosociales asociados al consumo de drogas en estudiantes de dos universidades de América Latina. *Revista de Salud Pública*, 22(1), 41–52.
- Padilla Carmona, M., García Gómez, S. & Suárez Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4.º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515

- Pilatti, A., Brussino, S. A., & Godoy, J. C. (2013). Factores que influyen en el consumo de alcohol de adolescentes argentinos: un path análisis prospectivo. *Revista de Psicología*, 22(1), 22–32. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.27716>
- Raffo, L. & Zapata I. (2000). *Mejorando las habilidades sociales*. Lima: Colegio de Psicólogos del Perú CDR
- Rodriguez, M., Couto, M. D., Díaz, N. (2015). Modelo salutogénico: enfoque positivo de la salud. Una revisión de la literatura. *Acta Odontológica Venezolana*, 53(3), Retrieved From <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2015/3/art-19/>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el Apoyo Social Percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Rueda Silva, L. V, Malbergier, A., De Andrade Stempliuk, V., & Guerra de Andrade, A. (2006). Factors associated with drug and alcohol use among university students. *Saúde Pública*, 40(2), 280–288.
- Salamó Avellaneda, A., Gras Pérez, M. E., & Font-Mayolas, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema*, 22(Número 2), 189–195. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496003>
- Sánchez Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259–271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Sánchez-Ventura, J. G., Soriano Faura, F. J., Colomer Revuelta, J., Cortés Rico, O., Esparza Olcina, M. J., García Aguado, J., ... Sánchez Ruiz-Cabello, F. J. (2012). Prevención del consumo de alcohol en la adolescencia. *Pediatría Atención Primaria*, XIV(56), 335–342. Retrieved from http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322012000500010
- Santillano Cárdenas, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última Década*, (31), 55–71.
- Santos Paucar, L. A. (2012). *El Clima Social Familiar y las Habilidades sociales de los alumnos de una institución educativa del Callao*.

- Sanz-Martínez, Y. A. (2012). Expresión de la ira en adolescentes tempranos. *Ciencias Holguín*, XVIII(3), 1–11. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181524338012>
- Sedronar, (2016). Informe estadístico y geográfico sobre los dispositivos de prevención y asistencia de la SEDRONAR y otros organismos públicos y privados.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
<http://dx.doi.org/10.2307/1170010>
- Silva Escorcía, I., & Mejía Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241–256. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Smit, K., Otten, R., Voogt, C., Kleinjan, M., Engels, R., & Kuntsche, E. (2018). Exposure to drinking mediates the association between parental alcohol use and preteen alcohol use. *Addictive Behaviors*, 87, 244–250. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.07.026>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad [Empathy in adolescence. Relations with prosocial moral reasoning, prosocial behavior and aggression]. *Acción Psicológica*, 13(2), 3–14.
<https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>

La importancia de la participación en la constitución identitaria de los adolescentes en la escuela secundaria

Raquel Carolina Civila Orellana

FHyCS- UNJu

karyobella@gmail.com

La importancia de la participación en la constitución identitaria de los adolescentes en la escuela secundaria

Raquel Carolina Civila Orellana

FHyCS- UNJu

karyobella@gmail.com

Fecha de recepción: 09/12/2019

Fecha de aceptación: 14/05/2020

Palabras Clave: jóvenes-adolescentes, escuela secundaria, participación, identidad.



Resumen

Entendiendo a la escuela como un espacio de vida adolescente, identificado los efectos del neoliberalismo como una de las más importantes instituciones sociales con capacidad de integrar. Consideramos relevante adentrarnos al papel que juegan las experiencias vinculadas a la participación en la constitución identitaria de los adolescentes en una escuela secundaria. En el marco del proyecto de investigación “Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria”, avalado y financiado por SECTER, y a través de las entrevistas realizadas, sustentadas en el enfoque cualitativo - interpretativo; interesa retomar en esta ponencia las voces de los adolescentes, realizadas a estudiantes de un establecimiento de dicho nivel educativo. Se presentan así, los primeros resultados que apuntan a conocer, a través del relato de los y las adolescentes, las condiciones de participación que el ámbito de las instituciones escolares les brinda y cómo las mismas configuran sus identidades en un momento de profundas transformaciones individuales y sociales.

Sobre nuestra investigación

El proyecto de investigación denominado “Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria”, avalado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy (SeCTER/UNJU), está integrado por un equipo interdisciplinario integrado por Licenciados en Psicología, Profesores en Ciencias de la Educación, Licenciados en Educación para la Salud y estudiantes de esas mismas carreras, que dictamos clases en cátedras de Psicología Evolutiva, del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud, de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Si bien los objetivos específicos del proyecto se plantean indagar en qué circunstancias los adolescentes detectan dispositivos institucionales tendientes a promover las prácticas de convivencia democrática entre pares en la escuela; analizar qué dispositivos institucionales reconocen los adolescentes orientados a la gestión de los conflictos entre estudiantes y describir en el marco de qué dispositivos institucionales, los adolescentes, encuentran propuestas para la construcción de acuerdos entre pares; se presentan en este artículo, los primeros resultados obtenidos a través del relato de los adolescentes, las voces de las entrevistas realizadas a estudiantes de 2do, 4to y 5to año de un establecimiento de dicho nivel educativo; que apuntan a conocer las condiciones de participación que el ámbito de las instituciones escolares les brinda y cómo las mismas configuran sus identidades en un momento de profundas transformaciones individuales y sociales.

Sobre la población de trabajo

Trabajamos en una escuela secundaria pública ubicada en el centro de la ciudad de San Salvador de Jujuy, a la que asiste una población heterogénea, cuanto a su origen social, se fue modificando en los últimos años debido a un traslado que sufrió en el año 2010; cuando después de 20 años logró tener su edificio nuevo, propio y céntrico lo que le otorgó así una visibilidad social que generó mayor demanda.

Nuestra población de estudio en su inicio en 2018, abarcó dos grupos mixtos de estudiantes; uno de adolescentes que asistían a primer año, donde se investigó acerca de las expectativas referidas a las posibilidades de participación y convivencia democrática en la escuela; y otro grupo lo constituían estudiantes de tercer año, donde se indagó sobre las experiencias que tuvieron desde que ingresaron al secundario. Actualmente, dando continuidad al trabajo investigativo, se trabajó con los mismos estudiantes que ahora asisten a segundo y cuarto año respectivamente.

Sobre nuestras opciones metodológicas

La tarea investigativa se aborda desde una perspectiva cualitativa con un enfoque interpretativo (Arnal:1992) que parte del supuesto que la realidad además de compleja, histórica, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos propicios para planteamientos interpretativos.

Asimismo, este enfoque concibe a la investigación cualitativa como un proceso reflexivo, flexible, y factible de modificaciones si los caminos investigativos así lo demandan (Vasilachis, 1992). Por ello desde esta perspectiva la relación investigador- investigado (sujeto/objeto del conocimiento) puede caracterizarse

como de interrelación mutua, con una fuerte implicación del investigador; y en relación al proceso de interacción, “... *el investigado va resignificando sus propias experiencias desde una mirada del “presente” orientada por el interés del investigador, quien a su vez resignifica sus marcos teóricos de interpretación...*” (Moons, 1997)

En este abordaje cobra interés el uso de métodos cualitativos, se utilizan como estrategias de recolección de datos, tanto entrevistas como observaciones, talleres (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista; 2010), realizados con el total de estudiantes que conforman un grupo.

Para conocer los significados que los adolescentes le otorgan a su condición y al sentido de las acciones que despliegan los actores en la escuela se utilizó como herramienta principal de recolección de datos, la entrevista abierta grupal. Las entrevistas fueron sometidas a un análisis comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ellas se contenían.

Algunos de nuestros hallazgos

Las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos.

La secundaria como espacio afectivo lúdico

Cuando los jóvenes construyen en las escuelas comunidades afectivas a partir de la proximidad (Maffesoli, 2004) que tienen entre sus prioridades el estar-juntos para gozar del momento, este lado lúdico de la socialidad, genera también solidaridades.

Esta dimensión afectiva lúdica de la secundaria, se van modificando como resultado de nuevos procesos culturales y que también se transforman en el transcurso de los años en la secundaria por el atravesamiento de la resignificación de los vínculos, modos novedosos de relacionarse, la metamorfosis puberal reflejada en los cambios de la propia sexualidad y la de los pares. Se advierten los mismos, en los siguientes segmentos de la entrevista:

(Estudiante de 2º año, 14 años, 25/04/19)

E: (...) *El año pasado me decían que se llevaban muy mal ¿no? Y ahora, ya se llevan un poquito mejor.*

A2: *El año pasado éramos el peor curso, el curso más desastroso. Y ahora subimos de nivel, somos el mejor curso.*

Los estudiantes se reconocen parte de la pequeña comunidad que conforman dentro del aula, y resisten a ciertos atributos que le son conferidos a la misma: “el peor curso”, de acuerdo a su desenvolvimiento respecto de las expectativas que la institución escuela detenta. Siguiendo a Kaplan (2016) en este proceso de aprendizaje sobre ser, estar y participar en la escuela secundaria, se juegan entre otras emociones, el miedo a la pérdida del prestigio o estima social escolar decimos nosotros, y a la degradación personal se erige como un regulador del comportamiento y como mecanismo eficaz de control y auto-control de las emociones. Las disposiciones sociales y morales imprimen modos específicos de vinculación a través del respeto mutuo formando parte de una estructura emotiva de matriz sociocultural e histórica. Tal como se observa en los siguientes segmentos de las voces de los estudiantes:

(Estudiante de 2º año, 14 años, 25/04/19)

E: *Acá se pelean mucho los chicos entre ellos?*

A1: *¿En mi curso?*

A2: *Los chicos no tanto. Ellos un poco bromean, así. Pero después, no. Aunque el año pasado si éramos medio separados, digamos. Yo no me llevaba ni con ella, ni con él y era así. Estaba en un grupo.*

E: *Que uno no se lleve no significa que haya peleas.*

A1: *Claro, pero el grupo mío. Eran cinco o seis grupos que había.*

A3: *Y este año, no. Este año somos más unidos, ya nos tenemos más confianza y ahora como tenemos que compartir hasta quinto, tenemos que estar bien, digamos... si es que llegamos a quinto.*

E: (...) *El año pasado me decían que se llevaban muy mal ¿no? Y ahora, ya se llevan un poquito mejor.*

La evolución del grupo en la convivencia, la confianza progresiva, se concibe directamente relacionado al cumplimiento de metas comunes entre pares: compartir con amigos/pares, la conclusión de los estudios.

La secundaria como espacio de libertad y participación

Los adolescentes que muestran cierta distancia y/o rompimiento con su socialización van construyendo espacios de autonomía y de libertad para tomar determinadas decisiones al interior de las instituciones en las que participan, algunas de las cuales producen enfrentamientos con los demás miembros, con las normas y con visiones tradicionales que imperan en ellas; dando cuenta de los diversos sentidos otorgados a estas instancias de participación que logran visibilizar los estudiantes en el ámbito escolar. Lo expresado, se puede observar en la voz de la siguiente entrevista:

(Presidente del Centro de Estudiantes, estudiante de 5º año, 17 años, 13/06/18)

E: *¿Cómo llegaste al centro de estudiantes?*

P: *Me metí en el centro de estudiante del año pasado, me metí más en las cosas que decía los directivos y podría informar también a los chicos, los problemas que tenían ellos. Ahí fue donde tomé más cariño al colegio me metí para estar más involucrado. No estaba tan involucrado, pero una de las cosas que hacen los adolescentes venir divertirse estar con los amigos, los adolescentes somos así, escribimos y esas cosas. Esto cuesta. Esto va a seguir quedando y quedando van a venir en nuestros hijos a involucrarse nomás en el colegio, tomarlo más importancia todo lo que hace a lo que se enseña a los profesores todo esas cosas.*

El esparcimiento y la libertad que se encuentran en las escuelas, a veces también representan un escape, un desahogo a situaciones que viven los adolescentes fuera de ellas; problemas económicos, conflictos con los padres o la carga que representa el trabajo que algunos de ellos realizan fuera de la escuela. Como se puede observar en esta entrevista:

(Presidente del Centro de Estudiantes, estudiante de 5º año, 17 años, 13/06/18).

E: *¿Cómo fue que te decidiste involucrarte?*

P: *Había centro estudiante antes y el presidente era mi amigo, entonces vi que hacían muchas cosas. Era de un chico grande que estaba esté, en el quinto año. Yo me acuerdo que cuando iba a primer año, hicieron una pintada y bueno, yo quería volver a hacer para que los alumnos quieran su colegio y quieran todo esas cosas. Y eso quiero para hacer, lo tengo que arreglar con los directivos hacer una nota.*

La secundaria como espacio de control e injusticia

En las entrevistas realizadas a los estudiantes una y otra vez surge la visión de una escuela secundaria como un espacio de controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y la expresión son limitados, donde se debe acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio, aunque los adolescentes cada vez están menos dispuestos a hacerlo, multiplicándose las formas de resistencia y muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto. Así lo expresan los alumnos por medio de esta entrevista:

(Estudiantes de 4º año, 16 años, 02/05/19)

E: ¿Tienen régimen de convivencia?

A1: Ah sí, hay una banda, pero nadie las cumple.

E: ¿Y quién elaboró esos acuerdos?

A1: El director. Nosotros no. (...)

E: ¿No tuvieron oportunidad de acordar o escribir esas normas?

A3: No. Te van a decir que hagas una nota y que después te damos la respuesta...

La aplicación normativa y de los dispositivos de disciplina trae consigo, en ocasiones, prácticas percibidas como injustas por los alumnos. Si notamos en la siguiente entrevista:

(Estudiantes de 4º año, 16 años, 02/05/19)

E: Nosotros escuchamos algo. Charlamos con unas chicas de segundo año sobre el mate.

A 4: Antes sabíamos traer mate para tomar. Uno se quemó y fue avisar a su mamá. Vino su mamá a hablar con el director (...) que cómo el director va a dejar traer a los chicos mate. Eso, y el director lo prohibieron.

A2: No pudimos traer. Traíamos a la tarde, con galletas y eso.

A4: Eso no nos gusta a nosotros, que uno se mande la changa y nos culpa a todos de eso

E: ¿Y ustedes pudieron opinar como delegados y poder decir por qué no podían todos por uno?

A2: No, el director no te escucha.

A3: Trabaja solo.

Sin embargo, los mismos no renuncian al lugar que creen y les corresponde ocupar en la institución, la convicción de hacer oír su voz prevalece.

(Estudiante de 4º año, 16 años, 02/05/19)

E: ¿En qué parte de la decisión deberían estar los alumnos? Por ejemplo, lo que dijiste hace rato, el acuerdo de convivencia. ¿En qué más deberían participar ustedes para decidir?

A3: En todo casi. Bah, en el sentido de la educación, todo eso de la enseñanza, no podemos decir nada porque ya está. En los otros temas del colegio, los deportes, todo eso.

E: Les gustaría estar

A1: Claro, deberíamos estar (...)

C: O sea que ¿les gustaría estar en la mayoría de las decisiones que se toman?

Varios: Sí, sí, en la mayoría de las decisiones, en las más importantes.

La escuela secundaria como espacio de vida adolescente

En una relación con el mundo, la educación es una cuestión generacional, es decir, un conjunto de operaciones prácticas que consisten en transmitir y transformar la cultura, Antelo (2014) en su texto De generaciones educativas, señala que toda educación conlleva siempre una dosis de conservadurismo e innovación.

Reyes Juárez (2009) en su obra *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*, recupera las aportaciones de Dubet y Martuccelli (1998) y de Guerra y Guerrero (2004), quienes definen a la escuela como un espacio de vida juvenil, en el cual creemos las experiencias de participación vividas y compartida representan un componente importante en el proceso de constitución identitaria de los adolescentes.

Los sentidos y formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias son muy amplios, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros pares, hasta los que ven en ellas espacios privilegiados para la formación individual y la movilidad social.

Si hablamos de las escuelas como espacio democrático hacemos referencia a lo político, ese espacio en edificación constante. Southwell (2016) en su trabajo *Formas de lo político en la escuela*, invita a problematizar la consideración que lo político asume en el ámbito educativo y las posiciones que favorecen su construcción, surgiendo en ella relaciones que se traman entre las generaciones a partir de las diferentes maneras de considerar las formas de lo político y sus expresiones. Al respecto, Southwell advierte acerca del desdibujamiento de los modos clásicos de pensar la política en la escuela, dando cuenta del surgimiento de nuevas formas de lo político que irrumpen en el escenario escolar poniendo en evidencia modos no previstos e inciertos de expresión política entre los jóvenes.

En la construcción de vínculos en la dependencia con el otro se instan en aspectos, que toma Andrea Brito (2009), como el lugar de los profesores en la relación pedagógica, señalado un conjunto de nuevas reglas y exigencias que componen el mapa del trabajo de los docentes, hay una cuestión clave que resulta un desafío cotidiano: el vínculo con los alumnos. Destaca así, cómo los profesores se convierten en el escenario del desencuentro entre aquello, que éstos tienen para ofrecer y la falta de interés de los estudiantes para recibirlo. Sostenido en uno de los rasgos constitutivos de su identidad, la posesión del saber, los docentes de la escuela secundaria sostienen no encontrar reciprocidad en sus alumnos a la hora de enseñar. En tal sentido, Brito (2009) advierte que la confrontación entre adultos y jóvenes se aloja en la histórica forma a través de la cual se fue estructurando y fortaleciendo la educación media.

En los vínculos, la identidad es centralmente una categoría de carácter relacional, supone simultáneamente un proceso de identificación y otro de diferenciación; se va construyendo como producto de las relaciones sociales en las que participa el individuo; se erige en interacción (desnivelada) con los otros, los iguales y los diferentes, y como tal es un proceso permanente que da cuenta de múltiples elementos del orden social que se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto y se constituye en un medio para la acción. La

identidad, es un factor clave para entender lo que se ha denominado culturas juveniles (Feixa, 1998; Reguillo, 2000a y 2000b; Valenzuela, 1997 y 2004; Urteaga y Ortega, 2004; Urteaga, 2004). Tiene carácter múltiple y abierto, heterogéneo y complejo, incierto y elaborado, que depende de las posiciones y roles que cumpla el individuo en la sociedad, de sus pertenencias y fidelidades, de sus compromisos y estrategias.

La identidad se va configurando durante todo el ciclo vital del individuo, es decir, la construcción identitaria es un proceso permanente que se realiza en condiciones socio históricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa, y se va haciendo múltiple, en tanto innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto; como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren.

Las identidades juveniles se refieren a la construcción de umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia, donde se delimita quiénes pertenecen y quiénes quedan excluidos del grupo juvenil, remitiéndonos a procesos intersubjetivos inmersos en relaciones sociales que se sitúan históricamente, en consecuencia, de interacciones y representaciones de lo individual y lo colectivo que sólo adquieren sentido dentro del contexto social más amplio pero, al mismo tiempo, situado en un tiempo y espacio particulares (Valenzuela, 1997).

Cuando se inicia el recorrido en este sentido surgen dos preguntas ¿qué significan los adolescentes cuando se relacionan con la escuela secundaria, momento en que se producen cambios individuales y sociales en ellos? y ¿cuál es el papel que toman las interacciones, las prácticas educativas y socio culturales en las que participan los adolescentes como estudiantes de las escuelas secundarias en la configuración de identidades juveniles?

De esta manera se considera que el mundo de los adultos se estructura desde un camino sinuoso iniciado en la adolescencia, marcado por profundos procesos de redefinición y resignificación tanto individuales como sociales que se producen en la escuela, con rupturas y distancias en su socialización a través de lo que viven y los convierten en sujetos reflexivos y críticos (Dubet y Martuccelli, 1998).

En las escuelas secundarias los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998).

De esta manera, la idea de una cultura adolescente o juvenil en contraposición con la cultura escolar como culturas que incrementan sus distancias (Fize, 2004) o en profundo conflicto (Morduchowicz, 2004), que instala a los alumnos en dos mundos sin contactos ni relaciones (Dubet y Martuccelli, 1998) no parece la más pertinente para describir y comprender la complejidad de la relación entre los adolescentes y las instituciones educativas, así como la vida que éstos desarrollan en las escuelas secundarias.

La cultura adolescente y la escolar como dos mundos distintos, que plantean la existencia de un mundo simbólico que construyen y habitan y otro en el cual no participan o, al que sólo ingresan sin recibir influencia alguna y cruzan sin dejar huellas de su paso. Considerando que la realidad social no tiene sentido fuera del que le asignan los sujetos que la producen y reproducen, como sujetos sociales; la capacidad de tomar posición ante el mundo y de conferirle sentido, como fenómenos de la coexistencia humana a partir de él, y una posición frente a ellos como significativos (Weber, 1993).

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ella es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte.

De esta manera, se puede ver a la escuela secundaria con diferentes aspectos que sustentan la construcción del adolescente en su identidad.

Sobre las preguntas que aún nos hacemos

Las diversas maneras de ser o de sentirse estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978).

Es importante, desde las escuelas secundarias como espacio de vida juvenil, no perder de vista que el sujeto adolescente se construye y reconstruye a diario sobre todo en las aulas de esta institución; y que en su proceso de constitución identitaria, poder mostrarse y rehacerse en su entorno, es una necesidad que merece ser evidenciada, valorada y dialogada entre adolescentes, jóvenes y adultos; entre los jóvenes y adolescentes.

La voz de los estudiantes exige nuevas instancias, dispositivos institucionales y una nueva relación pedagógica; basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad comunicativa, creativa e inteligente,

Los jóvenes que entrevistamos para la investigación valoran estar en la escuela, sin embargo en lo referido a las prácticas políticas juveniles en esta escuela se expresan casi privilegiadamente a través de los delegados de los cursos.

Podemos destacar que estos jóvenes además de considerar positivamente a la escuela por ser el lugar de encuentro con sus amigos, manifiestan una alta valoración de sentidos tradicionales vinculados por las cosas que enseñan y el nivel educativo.

En este sentido la institución, frente al ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria, a los cambios en la cultura juvenil, y sobre la participación de los jóvenes en la vida institucional, acepta que aportan ideas, opiniones. Reconoce de los jóvenes su capacidad y posibilidad de incidir en la toma de decisiones institucionales, sobre todo aquellas referidas a su cotidianeidad, en los vínculos entre pares y con los adultos y en sus modos de percibir su estancia en la misma; pero se resiste en modificar o ajustar sus tradiciones.

Toda esta percepción sobre sus posibilidades participativas que vienen construyendo los adolescentes y jóvenes en general y de esta institución en particular; constituyen una parte de la base de la crisis que atraviesa este modelo de escuela, muchas de ellas no encuentran el equilibrio y/o los intersticios de *transicionalidad* entre sus tradiciones y las nuevas demandas y oportunidades.

Surgen preguntas que posiblemente orienten profundizar en nuevas entrevistas y/o nuevas líneas de investigación: ¿cómo sienten/viven los actores escolares adultos esta demanda participativa de los estudiantes?; ¿qué acciones y/o dispositivos creen los jóvenes que podrían

implementar para propiciar/profundizar/favorecer procesos participativos institucionales? ¿cómo sienten los jóvenes que receptan los adultos sus demandas participativas en la toma de decisiones de aspectos institucionales que los involucran?

Todos estos interrogantes nos invitan a continuar profundizando en esta investigación, a la vez que nos da la posibilidad de continuar reflexionando sobre el contexto y desde ya también nos habilita un espacio para el debate, para seguir pensando...

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1978). *Los tres estados del Capital Cultural en Sociológica*. (Volumen 5), México: 11-17. UAM-Azcapotzalco.
- Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues Propuesta Educativa, núm. 31, 2009, pp. 55-67 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, F. y Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena: Culturas juveniles en México*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, pp. 119-130.
- Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciativos*. México: FCE.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Juárez, A. (2009) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, ENERO-MARZO 2009, VOL. 14. (NÚM. 40). PP.147-174.
- Urteaga Castro Pozo, Maritza y Enedina Ortega (2004). *Identidades en disputa: fresas, wannabes, pandros, alternos y nacos, en Reguillo, Rossana et al. Tiempo de híbridos*. Entresiglos. Jóvenes. México-Cataluña, México: SEP/ IMJ/ Secretaria General de Juventud/ Consorci Institut d' Infancia i Món Urba.

Valenzuela Arce, José Manuel (1997). *Culturas juveniles. Identidades transitorias*, Jóvenes. Revista de Estudios Sobre Juventud. Enero-Marzo (Núm.3). PP.12-35.

Valenzuela Arce, J. (2004). *Culturas identitarias juveniles*. Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de híbridos*. Entresiglos. Jóvenes. México-Cataluña, México: SEP/ IMJ/ Secretaria General de Juventud/ Consorci Institut d'Infancia i Món Urba.

Weber, Max (1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.



Relación entre habilidades sociales y desempeño académico en estudiantes de primer año de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ivanna Gabriela Callieri
Viviana Mabel Villarroel
Diego Sebastián Vaca
FHyCS-UNJu
ivanna.callieri@gmail.com

Relación entre habilidades sociales y desempeño académico en estudiantes de primer año de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ivanna Gabriela Callieri
Viviana Mabel Villarroel
Diego Sebastián Vaca
FHyCS-UNJu
ivanna.callieri@gmail.com

Fecha de recepción: 21/11/2019
Fecha de aceptación: 14/04/2020

Palabras Clave: habilidades sociales, permanencia, rendimiento, estudiantes, universidad.

Resumen

Es posible que la capacidad que tengan los individuos de adaptarse a la vida académica dependa, en gran medida, del intercambio social efectivo con los pares, la familia y los docentes. No es por ello de extrañar que muchos autores hayan relacionado las habilidades sociales de los estudiantes con su permanencia y rendimiento en los estudios universitarios. Las habilidades sociales permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en dirección al logro de metas interpersonales y sociales. Por este motivo, nuestro grupo de investigación, dentro del proyecto aprobado y subvencionado por SeCTER “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre las habilidades sociales presentadas por los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico. Se trabajó con una metodología cuantitativa. Se seleccionaron 18 voluntarios inscriptos en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu en el año 2018, administrándoles la Lista de chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Godstein y registrando, a lo largo de la cursada, datos de su rendimiento académico. No se encontró relación entre las habilidades sociales mostradas por los estudiantes y su permanencia/abandono en la materia. Si bien fueron pocas las relaciones significativas encontradas, se encontraron algunas tendencias bastante pronunciadas a que habilidades sociales, especialmente las avanzadas y las del manejo del estrés, se relacionasen con el rendimiento de los estudiantes, pero no siempre en la dirección esperada.

Introducción

Los individuos tienen la necesidad de realizar intercambios socio afectivos, y según cómo estos se lleven adelante, su resultado podría determinar su adaptación al mundo universitario. Esta adaptación, junto a otros factores, son temas que preocupan y que están siendo investigado desde hace varios años, ya que podría estar relacionado con el aumento de abandonos y repitencia en las carreras universitarias.

Las habilidades sociales son un conjunto de habilidades que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable (Ladd y Mize, 1983). Son conductas observables, aprendidas y utilizadas en intercambios sociales para obtener fines concretos. Para el desempeño social competente es necesario poner en juego patrones de respuesta específicos tales como: la habilidad para defender los propios derechos, la habilidad para hacer peticiones, la habilidad para decir no y cortar interacciones, entre otras (Zavala Berbena y cols., 2008).

Debido a que el abandono y la repitencia son fenómenos multicausales, hay muchos autores que se han dedicado al análisis de los factores que podrían estar implicados, con vistas a promover estrategias que ayuden a los estudiantes a mantenerse en las carreras seleccionadas. Como señalan Velázquez y cols. (2008), la vida universitaria supone, en muchas ocasiones, la confrontación con una serie de demandas sociales y académicas que llevan a los estudiantes, en muchos casos, a experimentar sentimientos negativos en caso de no poder responder del modo social y lectivamente esperado. Es por ello que la capacidad que tengan los estudiantes de adaptarse a esta vida académica dependerá, en gran medida, de cómo responden positivamente ante diferentes situaciones, así como del intercambio social efectivo con los pares, la familia y los docentes (Londoño Pérez, 2009). Entre los factores subjetivos identificados como promotores de la adaptación a diversos tipos de situaciones y que son estresantes se encuentran las habilidades sociales.

Por otra parte, la psicología educativa está poniendo cada vez más énfasis en resaltar la gran importancia que el desarrollo de las habilidades sociales tienen para la interacción del estudiante con su entorno (García Nuñez Del Arco, 2005). De tal manera, los comportamientos tales como hacer peticiones; responder y realizar preguntas; expresar dificultades, enfado o dificultad; decir no y cortar interacciones; coordinar grupos y exponer trabajos en público resultan de gran importancia para la consecución de objetivos y perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje (Medrano y Flores Kanter, 2014; López Justicia y cols., 2008).

Así mismo y como aseveran Medrano y Marchetti (2014), son muchas las investigaciones que concuerdan en señalar la importancia de los comportamientos sociales en el contexto académico; y muchas de ellas han demostrado una relación positiva entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes (Delgado y cols., 2014; Medrano y Marchetti, 2014; Arumugan y cols., 2013; Oyarzún Iturre y cols., 2012; Rytönen y cols., 2012; Torregrosa y cols., 2012; Medrano, 2011; Samadzadeh y cols., 2011; Lleras, 2008; Ginsburg-Block y cols., 2006; Pratt y cols., 2000) No obstante, hay otros estudios en los que no se observó ninguna relación entre habilidades sociales y rendimiento académico (Londoño Pérez, 2009; Palacio Sañudo y Martínez de Biava, 2007).

Teniendo en cuenta lo señalado al comienzo por Ladd y Mize (1983), en referencia a que dichas habilidades sociales son aprendidas y aceptadas socialmente, es de suponer que las mismas guardan significativa relación con el contexto donde el individuo se desarrolla; y, por ende, podrían estar determinadas por variables sociodemográficas y culturales propias de cada comunidad.

Por lo tanto y considerando todo lo antepuesto, podría resultar favorable la programación de talleres dirigidos a los estudiantes, para alentar en ellos el desarrollo de habilidades sociales que puedan ayudarlos a afrontar los estudios universitarios. Por eso el equipo de investigación, que trabaja en el marco de un proyecto más amplio aprobado y subvencionado por SeCTER y denominado “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre las habilidades sociales que presentaban los estudiantes universitarios (en los primeros años) y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico.

Material y método

Se optó por un paradigma positivista y empleando metodología cuantitativa. Para el estudio se seleccionó, mediante un muestreo intencional, a estudiantes que en el año 2018 se hubieran inscripto en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu. Fueron 18 los estudiantes que dieron su consentimiento para ser incluidos en el presente estudio.

A cada uno de ellos se le administró, al inicio de la cursada, la Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Godstein (Goldstein y cols., 1980). Este test proporciona información precisa y específica acerca del nivel de habilidades sociales del evaluado, determinando la deficiencia o competencia que tienen en las mismas, identificando una variedad de habilidades sociales (personales o interpersonales). Se obtiene una puntuación general en habilidades sociales, así como la puntuación específica en 6 áreas:

Área 1. Primeras habilidades sociales: son habilidades que se requieren para originar una interacción social de manera eficaz.

Área 2. Habilidades sociales avanzadas: habilidades que permiten desarrollar el trabajo en equipo.

Área 3. Habilidades para manejar sentimientos: habilidades que permite manejar de manera asertiva las emociones.

Área 4. Habilidades alternativas a la agresión: estas habilidades ayudan a crear tácticas alternativas a la violencia ante diferentes situaciones que puedan generar conflicto.

Área 5. Habilidades para el manejo de estrés: habilidades que contribuyen a minimizar el estrés y utilizarlo de manera positiva.

Área 6. Habilidades de planificación: habilidades que apoyan la organización de las metas en el proyecto de vida del individuo.

Para cada uno de estos estudiantes también se registraron, a lo largo de la cursada, datos sobre su rendimiento; obteniendo de esta manera las siguientes variables: abandono/permanencia en el cursado de la materia; condición alcanzada en la

materia entre aquellos que cursaron (libre, regular o promoción); porcentaje de asistencias a las clases prácticas; porcentaje de prácticos aprobados; nota promedio en los prácticos; nota en el primer y segundo parcial o su recuperatorio (se consideró la nota más alta entre ambas instancias de evaluación).

Análisis estadístico

Se analizaron de manera separada los datos obtenidos en varones y en mujeres, dado que en otros estudios de nuestro propio grupo de investigación se encontraron diferencias de género cuando se estudió la relación entre estados emocionales y la permanencia/ abandono y el rendimiento de los estudiantes, así como con la relación de éstas últimas variables con las estrategias de afrontamiento predominantes en los estudiantes.

Para estudiar la relación entre el abandono/ permanencia se usaron pruebas t de Student para muestras independientes, donde se compararon las puntuaciones en Habilidades Sociales General entre quienes había abandonado la materia y quienes

permanecieron en ella. También se realizó este análisis para comparar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las áreas que analiza el test.

Por otra parte, para el análisis de la relación entre la condición alcanzada por los estudiantes (considerando solamente los que cursaron) y la puntuación que estos presentaban en el test de habilidades sociales, tanto a nivel general como en cada una de las áreas, se usaron pruebas t de Student para muestras independientes (si solo existían dos condiciones) o ANOVAs Unifactoriales entre sujeto (si existían estudiantes en las tres condiciones posibles: libre, regular y promoción).

Para el estudio de la relación entre las habilidades sociales y las medidas de rendimiento (porcentaje de asistencias a prácticos, porcentaje de prácticos aprobados, nota promedio en los prácticos y nota en el primer y segundo parcial) se realizaron correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el test de habilidades sociales, tanto a nivel general como por áreas, y estas medidas de rendimiento.

Resultados

Como se señaló con anterioridad, se trabajó con un total de 18 estudiantes, 14 de los cuales eran mujeres (78%) y los cuatro restantes varones (22%).

Relación de las habilidades sociales con la permanencia/abandono de la materia

Este análisis solamente se pudo realizar con las mujeres, ya que ninguno de los varones que participaron en el estudio abandono la cursada de la materia. En el caso de las mujeres hay que señalar que solamente una de ellas abandono la cursada.

Los resultados observados con las mujeres mostraron que no existía una relación entre la permanencia/ abandono de los estudiantes y sus puntuaciones en habilidades sociales, tanto a nivel general, como en cada una de las áreas (Ver Tabla 1).

Únicamente se observó una tendencia no significativa, en el caso de las habilidades para manejar el estrés (Área 5), a que aquellas estudiantes que abandonó presentara más puntuaciones en estas habilidades (50), que aquellas que permanecieron en la cursada de la materia (30.75.4).

Tabla 1. Relación de las habilidades sociales con la permanencia/abandono de la materia y con la condición alcanzada por los estudiantes en la misma.

	PERMANENCIA/ABANDONO		CONDICIÓN	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
General	$t_{(12; 0.05)} = -1.229$; $p = 0.247$	----	$F_{(2,8; 0.05)} = 0.772$; $p = 0.494$	$t_{(2; 0.05)} = 2.043$; $p = 0.178$
Área 1	$t_{(12; 0.05)} = -0.496$; $p = 0.629$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.336$; $p = 0.722$	$t_{(2; 0.05)} = 2.534$; $p = 0.127$
Área 2	$t_{(12; 0.05)} = -1.351$; $p = 0.202$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.437$; $p = 0.658$	$t_{(2; 0.05)} = 6.708$; $p = 0.022$
Área 3	$t_{(12; 0.05)} = -0.778$; $p = 0.452$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.912$; $p = 0.433$	$t_{(2; 0.05)} = 0.847$; $p = 0.486$
Área 4	$t_{(12; 0.05)} = -1.280$; $p = 0.230$	----	$F_{(2,8; 0.05)} = 0.556$; $p = 0.594$	$t_{(2; 0.05)} = 1.287$; $p = 0.327$
Área 5	$t_{(12; 0.05)} = -1.903$; $p = 0.086$	----	$F_{(2,8; 0.05)} = 0.801$; $p = 0.482$	$t_{(2; 0.05)} = 0.862$; $p = 0.480$
Área 6	$t_{(12; 0.05)} = -0.226$; $p = 0.826$	----	$F_{(2,8; 0.05)} = 1.197$; $p = 0.351$	$t_{(2; 0.05)} = -0.333$; $p = 0.771$

Relación de las habilidades sociales con la condición alcanzada por el estudiante en la materia

Este análisis, y los que siguen, se realizaron únicamente considerando los estudiantes que no abandonaron la materia.

Hay que señalar que en el caso de las mujeres solamente una de ellas alcanzó la condición de promoción; mientras que en el caso de los varones ninguno de ellos quedó en condición de libre.

Como se puede observar en la Tabla 1, en el caso de las mujeres, no se observó ninguna relación significativa (ni tendiente a la significación) entre las habilidades sociales presentadas por las estudiantes y la condición que las mismas alcanzan.

En el caso de los varones se observó una relación significativa entre la condición alcanzada por los estudiantes y las puntuaciones en habilidades socia-

les avanzadas (Área 2) (Ver Tabla 1). Concretamente se observó que los varones que regularizaban la materia presentaban mayor puntuación en éstas habilidades (241.4) que aquellos que promocionaron la materia (16.50.7).

También se observó entre los varones una tendencia, no significativa, a que los que regularizaron presentaran más habilidades sociales en general (217.24) que los que promocionaron (180.57.8); así como también una tendencia no significativa a que los que regularizaron la materias presentaran más puntuación en primeras habilidades sociales (Área 1) (364.2) que los que la promocionaron (27.52.1).

Relación de las habilidades sociales con el porcentaje de asistencias a prácticos

En la Tabla 2, se presentan las correlaciones entre el porcentaje de asistencias a prácticos de los estudiantes y sus puntuaciones en habilidades sociales.

Tabla 2. Correlaciones entre las Habilidades Sociales y: los porcentajes de Asistencias a Prácticos; porcentajes de Prácticos Aprobados.

	ASISTENCIA A PRÁCTICOS		PRÁCTICOS APROBADOS	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
General	$G_{(11)} = 0.116;$ $p = 0.734$	$G_{(4)} = -0.422;$ $p = 0.578$	$G_{(11)} = 0.061;$ $p = 0.858$	$G_{(4)} = -0.033;$ $p = 0.967$
Área 1	$G_{(13)} = 0.317;$ $p = 0.291$	$G_{(4)} = -0.521;$ $p = 0.479$	$G_{(13)} = 0.339;$ $p = 0.257$	$G_{(4)} = -0.148;$ $p = 0.852$
Área 2	$G_{(13)} = 0.393;$ $p = 0.184$	$G_{(4)} = -0.741;$ $p = 0.259$	$G_{(13)} = 0.156;$ $p = 0.610$	$G_{(4)} = 0.414;$ $p = 0.586$
Área 3	$G_{(13)} = 0.144;$ $p = 0.638$	$G_{(4)} = -0.146;$ $p = 0.854$	$G_{(13)} = 0.133;$ $p = 0.664$	$G_{(4)} = 0.165;$ $p = 0.835$
Área 4	$G_{(11)} = 0.300;$ $p = 0.371$	$G_{(4)} = -0.441;$ $p = 0.559$	$G_{(11)} = -0.176;$ $p = 0.605$	$G_{(4)} = -0.177;$ $p = 0.823$
Área 5	$G_{(11)} = -0.243;$ $p = 0.472$	$G_{(4)} = -0.032;$ $p = 0.968$	$G_{(11)} = 0.030;$ $p = 0.931$	$G_{(4)} = 0.350;$ $p = 0.650$
Área 6	$G_{(11)} = -0.093;$ $p = 0.785$	$G_{(4)} = 0.196;$ $p = 0.804$	$G_{(11)} = 0.007;$ $p = 0.983$	$G_{(4)} = 0.132;$ $p = 0.868$

Como se puede apreciar en la misma, no se observó relación alguna entre esta medida de rendimiento y las habilidades sociales, general o por áreas, para el caso de los varones. En las mujeres, tampoco se observaron relaciones significativas, únicamente una tendencia a que a mayor puntuación en habilidades sociales avanzadas (Área 2), mayor era el porcentaje de asistencias a los prácticos.

Relación de las habilidades sociales con el porcentaje de prácticos aprobados

Como se puede apreciar en la Tabla 2, no se observó relación alguna entre las puntuaciones en habilidades sociales presentadas por los estudiantes y el porcentaje de prácticos que los mismos aprobaban, para ninguno de los dos géneros.

Relación de las habilidades sociales con el promedio obtenido en los prácticos

En el caso de las mujeres únicamente se observó una tendencia no significativa a que a mayores puntuaciones en habilidades para el manejo del estrés (Área 5) mayor nota promedio en los prácticos. Mientras que en los varones se observó una tendencia no significativa que a mayores puntuaciones habilidades sociales avanzadas (Área 2) menor nota promedio en los prácticos (Ver Tabla 3).

Tabla 3.
Correlaciones entre las habilidades sociales y la nota promedio en prácticos.

	NOTA PROMEDIO EN PRÁCTICOS	
	MUJERES	VARONES
General	$G_{(11)} = 0.304;$ $p = 0.364$	$G_{(4)} = -0.513;$ $p = 0.487$
Área 1	$G_{(13)} = 0.104;$ $p = 0.736$	$G_{(4)} = -0.603;$ $p = 0.396$
Área 2	$G_{(13)} = 0.146;$ $p = 0.634$	$G_{(4)} = -0.806;$ $p = 0.194$
Área 3	$G_{(13)} = 0.189;$ $p = 0.436$	$G_{(4)} = -0.224;$ $p = 0.776$
Área 4	$G_{(11)} = 0.109;$ $p = 0.749$	$G_{(4)} = -0.498;$ $p = 0.502$
Área 5	$G_{(11)} = 0.556;$ $p = 0.076$	$G_{(4)} = -0.131;$ $p = 0.869$
Área 6	$G_{(11)} = 0.262;$ $p = 0.437$	$G_{(4)} = 0.208;$ $p = 0.792$

Relación de las habilidades sociales con la nota obtenida en los parciales

En el caso del primer parcial, como se puede apreciar en la Tabla 4, sólo se observó, entre las mujeres, una tendencia no significativa a que a mayor puntuación en habilidades para el manejo de los sentimientos (Área 3) mejor nota en el primer parcial; no encontrándose relación entre estas variables en el caso de los varones.

Sin embargo, al considerar las notas obtenidas en el segundo parcial, no se encontraron relaciones significativas (ni tendientes a la significación) entre estas y las puntuaciones obtenidas en las habilidades sociales en el caso de las mujeres. En esta ocasión, se observó entre los varones una relación significativa

que mostraba que a mayor puntuación en las habilidades sociales avanzadas (Área 2) los estudiantes presentaban menos nota en este segundo parcial. En el caso de los varones también se encontraron tendencias no significativas a que a mayor puntuación en primeras habilidades sociales (Área 1) y en habilidades sociales en general, menor nota en el segundo parcial.

(Ver Tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones entre las Habilidades Sociales y la Nota en el Primer y Segundo

	NOTAS DEL PRIMER PARCIAL		NOTAS DEL SEGUNDO PARCIAL	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
General	$G_{(8)} = -0.075$; $p = 0.860$	$G_{(4)} = -0.033$; $p = 0.967$	$G_{(8)} = 0.143$; $p = 0.735$	$G_{(4)} = -0.802$; $p = 0.198$
Área 1	$G_{(10)} = -0.035$; $p = 0.924$	$G_{(4)} = -0.148$; $p = 0.852$	$G_{(10)} = 0.126$; $p = 0.729$	$G_{(4)} = -0.890$; $p = 0.110$
Área 2	$G_{(10)} = -0.029$; $p = 0.938$	$G_{(4)} = -0.414$; $p = 0.586$	$G_{(10)} = 0.030$; $p = 0.935$	$G_{(4)} = -0.966$; $p = 0.034$
Área 3	$G_{(10)} = 0.450$; $p = 0.191$	$G_{(4)} = 0.165$; $p = 0.835$	$G_{(10)} = 0.070$; $p = 0.848$	$G_{(4)} = -0.451$; $p = 0.549$
Área 4	$G_{(8)} = -0.294$; $p = 0.480$	$G_{(4)} = -0.177$; $p = 0.823$	$G_{(8)} = 0.119$; $p = 0.778$	$G_{(4)} = -0.605$; $p = 0.395$
Área 5	$G_{(8)} = 0.156$; $p = 0.713$	$G_{(4)} = 0.350$; $p = 0.650$	$G_{(8)} = 0.389$; $p = 0.341$	$G_{(4)} = -0.547$; $p = 0.453$
Área 6	$G_{(8)} = -0.199$; $p = 0.636$	$G_{(4)} = 0.132$; $p = 0.868$	$G_{(8)} = 0.108$; $p = 0.799$	$G_{(4)} = 0.137$; $p = 0.863$

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio mostraron como las habilidades sociales que presentaban los estudiantes no se encontraban relacionadas con el hecho de que los estudiantes permanecieran o abandonaran la materia que se estaba estudiando. Estos resultados no concuerdan con la hipótesis de partida ya que se esperaba, siguiendo a Londoño Pérez (2009), que aquellos estudiantes que presentaran más habilidades para realizar intercambios sociales eficientes, tenderían a adaptarse mejor a la vida académica y, por ende, a no abandonar la materia. No obstante, los resultados obtenidos concuerdan con los encontrados en otras investigaciones llevadas a cabo por nuestro grupo, donde no se encontró relación entre las habilidades sociales presentadas por los estudiantes y la permanencia/abandono de la materia que estaban cursando (Guari y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2019). Hay que señalar que, en el presente estudio, entre las mujeres, se observó una tendencia no significativa a que aquellas que abandonaron las materias presentaran más puntuación en las habilidades para el manejo del estrés que aquellas que permanecieron en la misma, resultados que no han sido hallados en otros estudios realizados por nuestro grupo de investigación.

En lo referente al análisis de la relación entre habilidades sociales y las medidas de rendimiento sí que se observaron algunos resultados que iban en la dirección esperada.

De este modo, en el caso de las mujeres se observó una tendencia a que aquellas que más puntuaciones presentaron en las habilidades sociales avanzadas fueran también las que más porcentaje de prácticos presentaran. Este resultado es concordante con el hallado en el trabajo de Martos y Mula y cols. (2019), donde trabajando con estudiantes de primer año de la carrera de Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro-UNJu, observaron una correlación positiva y significativa entre las puntuaciones presentadas por las mujeres de este grupo en habilidades sociales avanzadas y el porcentaje de asistencias a las clases prácticas. Aunque esta relación no fue encontrada en otro estudio realizado con nuestro grupo, pero esta vez con estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje de la Sede San Salvador de Jujuy (Guari y cols., 2019).

En el presente estudio también se encontró una tendencia a que aquellas mujeres que más puntuación obtuvieron en las habilidades para el manejo del estrés, fueran también aquellas que mayor nota promedio obtuvieran en los prácticos; resultados que también concuerdan con los encontrados por Martos y Mula y cols. (2019).

En el caso de las mujeres también mostraron una tendencia a que aquellas que presentaban mayores puntuaciones en las habilidades para el manejo de los sentimientos fueran aquellas que más notas presentaban en el primer parcial, resultado que no fueron encontrados en otros estudios llevados a cabo por nuestro equipo de investigación.

El grupo de estudiantes femeninas del presente estudio no mostró relación entre sus habilidades sociales y la condición alcanzada en la materia, resultados que coinciden con los encontrados por Guari y cols. (2019), aunque difiere de los hallados por Martos y Mula y cols. (2019), donde se observó que las mujeres que quedaban en condición de libre en la materia estudiada en su trabajo presentaban menos habilidades sociales en general que las que quedaban en condición de regular o promocionadas, y en concreto presentaban menos habilidades sociales avanzadas, habilidades alternativas a la agresión y habilidades para el manejo del estrés.

Sumado a esto, las mujeres tampoco mostraron relación entre las habilidades sociales que presentaban y el porcentaje de asistencia a clases prácticas, resultados similares a los obtenidos por Guari y cols. (2019); así como tampoco mostraron relación entre sus habilidades sociales y la nota obtenida en el segundo parcial, resultado que concuerdan con el resto de los realizados por nuestro grupo de investigación en esta línea (Guari y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2019).

En el caso de los resultados encontrados con los varones no se encontró relación entre las habilidades sociales que presentaban y el porcentaje de asistencias a prácticos, porcentaje de prácticos aprobados y la nota en el primer parcial, resultandos coincidentes con los hallados por Martos y Mula y cols. (2019), a excepción de que en este último estudio si se hallaron relaciones positivas entre las notas y diferentes tipos de habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas y habilidades alternativas a la agresión); las relaciones encontradas entre las habilidades sociales y la condición, las notas en los prácticos y la nota en el segundo parcial, no solo van en contra de la hipótesis de partida de este estudio, sino que además

no han sido halladas en ningún otro estudio sobre la temática, de los realizados por este mismo equipo de investigación.

Concretamente, en el caso de la variable condición alcanzada, se observó que aquellos estudiantes en condición de regular presentaban más habilidades sociales avanzadas, así como una tendencia a presentar más habilidades sociales en general y primeras habilidades sociales, que los estudiantes que alcanzaron la condición de promoción.

También se observó entre los varones una tendencia a que, a mayores puntuaciones en habilidades sociales avanzadas, obtuvieran menos nota en los prácticos; una tendencia a que a mayor puntuación en primera habilidades sociales y habilidades sociales en general, presentaran más nota en el segundo parcial; así como una relación negativa y significativa entre las puntuaciones en habilidades sociales avanzadas y la nota del segundo parcial.

Estos resultados van en contra de todo lo esperado ya que, como señala Oyarzún Iturre y cols. (2012), aunque la conexión entre habilidades sociales y rendimientos académico no ha mostrado resultados consistentes que permitan concluir que existe una relación causal entre estas variables, si hay evidencia de que existe una relación entre ellas, encontrándose una asociación positiva entre el rendimiento y los comportamientos sociales adecuados en el contexto universitario.

Si bien es cierto que, como se ha señalado con anterioridad, las habilidades sociales dependen mucho de la cultura y de los fines para los que sean puestas en juego (Laddy Mize, 1983), llama la atención que la existencia de determinadas habilidades sociales entre los varones de este grupo (habilidades sociales avanzadas, primeras habilidades sociales, habilidades sociales en general) fueran perjudiciales para su rendimiento. Es posible que este resultado se deba al reducido número de estudiantes varones incluidos en el estudio. No obstante, este tema sería necesario seguir indagándolo.

Conclusión

Después de este recorrido y teniendo en cuenta la probada importancia de las habilidades sociales a la hora de llevar adelante estudios en el nivel universitario, podemos decir que los hallazgos de este estudio, ofrecen datos de interés prospectivo.

Si bien es cierto, los resultados de este trabajo no muestran una relación significativa entre abandono/permanencia y las puntuaciones obtenidas en Habilidades Sociales, si se encontraron diferencias en función de la edad (estudiantes de mayor edad presentaban más Habilidades Sociales), en función a los estudios previos (estudiantes que habían realizado estudios terciarios previos presentaban mayores Habilidades Sociales en comparación con los estudiantes que procedían directamente del secundario), en función del género con respecto al rendimiento (en mujeres, a mayores puntuaciones en Habilidades sociales de manejo de estrés y manejo de sentimientos, mayor nota en los prácticos y los parciales; mientras que en los varones a mayor puntuación en las Habilidades Sociales Avanzadas, menor notas en los prácticos y los parciales).

Por último, si se considera profundizar en el estudio, en el marco de futuras investigaciones, se procurara contar con mayor número de casos, a fin de brindar mayor representatividad a los resultados. Asimismo, incluir el estudio de otros factores y variables emocionales adecuadas al contexto sociocultural local.

Bibliografía

- Arumugam, N.; Thayalab, X.; Kaur, K.; Muthusamy, C. (2013). It Takes Two Tango: Academic Environment and Social Skills. *Asian Social Science*, 9 (4), 123-128.
- Delgado, B.; Inglés, C.J.; García-Fernández, J.M. (2014). Subclinical social anxiety and academic performance in adolescence: Analysis of theoretical and practical implications. *Estudios de Psicología*, 35 (1), 58-79.
- García Núñez Del Arco, C.R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *LIBERABIT*, 11, 67-74.
- Ginsburg-Block, M.D.; Rohrbeck, C.A.; Fantuzzo, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732-749.

- Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. (1980). Lista De Chequeo Evaluación De Habilidades Sociales. Eficacia De Un Programa de Intervención Para la Mejora Del Clima Escolar. Urbana, IL
- Guari, C.; Villarroel, V.; Vaca, D. (2019). *Relación entre las Habilidades Sociales, abandono/permanencia y rendimiento en estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje de la FHyCS UNJu San Salvador de Jujuy*. XIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 18 al 20 de septiembre de 2019
- Ladd, G y Mize, J. (1983). A Cognitive Learning Model of Social Skills Training. *Psychological Review*, 90 (2), 127-157
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902.
- Londoño Pérez, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 95-107.
- López Justicia, M.D.; Hernández, C.M.; Fernández Jiménez, C.; Polo Sánchez, T.; Chacón López, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (14), 95-115.
- Martos y Mula, A.J.; Vera, L.; Vazquez, E.E. (2019). *Las habilidades sociales de los estudiantes de primer año de Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu. Una herramienta para hacer frente a las demandas universitarias, susceptible de ser mejorada*. X Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 14 y 15 de noviembre de 2019.
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 2, 87-106.
- Medrano, L. y Flores Kanter, E. (2014). Feedback positivo y desempeño no verbal en exposiciones orales. *Diálogos Pedagógicos*, 23 (1), 59-74.

- Medrano, L.A. y Marchetti, P. (2014). Impacto de un Programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144.
- Oyarzún Iturre, G.; Estrada Goic, C.; Pino Astete, E.; Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Palacio Sañudo, J.E. y Martínez de Biava, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 10(18), 113-128.
- Pratt, M.; Bowers, C.; Terzjan, B.; Hunsberger, B. (2000). To facilitate the transition to the university: evaluation of a social program of intervention of and discussion. *Journal of College Student Development*, 41(4), 427-435.
- Rytkönen, H.; Parpala, A.; Lindblom Yläne, S.; Virtanen, V.; Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, 40, 241-256.
- Samadzadeh, M.; Abbasi, M.; Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 286-292.
- Torregrosa, M.S.; Inglés, C.J.; García Fernández, J.M.; Gázquez, J.J.; Díaz Herrero, A.; Bermejo, R.M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 20(2), 263-280.
- Velásquez, C.C.; Montgomery, W.U.; Montero, V.L.; Pomalaya, R.V.; Dioses, A.Ch.; Velásquez, N.C.A.; Araki, R.O.; Reynoso, D.E. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología. UNMSM, 11(2), 139-152.
- Zavala Berbena, M.A.; Veladez Sierra, M.D.; Vargas Vivero, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 321.

Acuerdos entre pares en la escuela secundaria: sentidos y posibilidades

Raquel Carolina Civila Orellana

FHyCS- UNJu

karyobella@gmail.com

Acuerdos entre pares en la escuela secundaria: sentidos y posibilidades

Raquel Carolina Civila Orellana

FHyCS- UNJu

karyobella@gmail.com

Fecha de recepción: 23/11/2019

Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: adolescentes, acuerdos entre pares, convivencia.

Resumen

Desarrollar competencias entre los adolescentes, para llevar adelante prácticas de convivencia democráticas en la escuela, se encuentra entre los diversos propósitos del sistema educativo de nuestro país. Este interés se pone en evidencia desde hace décadas, en sucesivas normativas del sistema escolar. En el marco del proyecto de Investigación “Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria”, desarrollado por docentes y estudiantes de cátedras de psicología evolutiva de la FHyCS – UNJu, se busca sobre los modos en que las instituciones educativas, de nivel secundario, ponen en marcha dispositivos destinados a que los adolescentes construyan acuerdos democráticos de convivencia. A partir de entrevistas, sustentadas en un enfoque cualitativo - interpretativo, se indaga a adolescentes entre 13 y 15 años, de una escuela secundaria, sobre sus experiencias en la escuela sobre el tema. En los discursos de los adolescentes, se advierte que existen diferentes modos de construir los acuerdos entre pares. Algunos son explícitos y formales y otros –los más significativos- son tácitos. Entre los que se caracterizan por su formalidad, se advierte fuerte presencia de los adultos de la escuela, e incluso de las familias. En su mayoría son de carácter general, e involucran a todo un grupo clase. Pero también aparecen situaciones particulares y específicas que atañen a algunos integrantes de los grupos clases y apuntan a la resolución de algún conflicto. Entre los tácitos, se presentan cuestiones vinculadas principalmente al uso del espacio y de la palabra, en relación a la construcción de liderazgos, por parte de algunos adolescentes.

Hacia la escuela secundaria

En el proyecto de Investigación denominado “Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria”, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy, que tiene previsto un plan de trabajo de dos años de duración, se inscribe esta ponencia.

En ella se percibe cómo los adolescentes participan en la escuela en la toma de decisiones acerca de temas que los afectan; y que lo hacen a través de los otros, sus pares como parte de la comunidad educativa. A veces estas decisiones salen de la normalidad y se tornan conflictivas, y es donde se evidencia la falta de recursos para afrontar estas situaciones, los docentes frente a su desconcierto, hacen uso de estrategias rígidas y tradicionales.

El equipo de trabajo de investigación es interdisciplinario integrado por Licenciados en Psicología, Profesores en Ciencias de la Educación, Licenciados en Educación para la Salud y estudiantes de esas mismas carreras, perteneciente a las cátedras de Psicología Evolutiva, del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud, de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

En la búsqueda de distintos indicios, se evidencia que en Jujuy a pesar de tener plena vigencia la normativa, tendiente a promover la participación para una convivencia democrática entre pares en las instituciones educativas, persisten preocupaciones de saber cuáles son las posibilidades entre adolescentes y docentes sobre los modos en que se vehicularían en la escuela.

Para este escrito, tomamos la Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, y la Ley 26.877 de representación estudiantil y las resoluciones 93/09 y 239/14 aprobadas por el Consejo Federal de Educación, explicitan el reconocimiento del derecho de los adolescentes a la participación en diferentes instancias de la gestión escolar, como por ejemplo los Consejos escolares y los consejos de aulas.

Aplicaciones metodológicas

Teniendo en cuenta, tanto la normativa, como las preocupaciones genuinas de la comunidad educativa, de la institución educativa y discurriendo en el uso de métodos cualitativos, como estrategias de recolección de datos observaciones, talleres (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista; 2010), en el marco de un enfoque interpretativo, consideramos que este estudio puede contribuir al enriquecimiento de la lectura que se realiza de las situaciones complejas que acontecen en el devenir cotidiano de la escuela, como así también brindar posibles orientaciones que lleven al fortalecimiento de los dispositivos institucionales que promuevan, en su interior, prácticas de convivencia democráticas.

Los aspectos más significativos en la sociedad están priorizadas por las interacciones constantes en la que convivir, estar junto con el otro, no solo abarca aquellas actividades que se desarrollan en conjunto sino que impregna el pensar con el otro, aceptar que no armonizamos con su mirada, con sus opiniones o formas de vida implica pensar. Con respecto a ello en una entrevista, un alumno en su relación con otro alumno diría:

Alumno 1: *yo por ejemplo me habló bien con todo y hasta con el que siempre me irá mal yo le saludo a todos aunque sea para hacerle la contra aunque estén enojados conmigo.*

Las diferencias construyen marcos de contactos distintos, que tiene al examinarlo un significado que van acrisolando las relaciones constantemente, nos enriquecen, entonces es vista la escuela como espacio de vida juvenil, nos diría María Guerrero Salinas (2000). Reconociendo las diferencias, respetándose y no eliminándolas ni evadiéndose sino que buscando persistentemente estrategias para remediando, construyendo así lugar de encuentro con pares, de comunicación y diálogo en sus propios códigos y de construcción de solidaridades, de formación personal, ética, y ciudadana y de acceso a una determinada oferta cultural, expresa María Guerrero Salinas (2000).

Alumno 1: *Y este año, no este año somos más unidos ya nos tenemos más confianza y ahora como tenemos que compartir hasta quinto. Tenemos que estar bien digamos... si es que llegamos a quinto...*

La identidad como construcción

En este proceso de comunidad, de sociedad, se construye la identidad no solo de manera individual sino también en la colectividad, con otro, porque la soledad o el aislamiento no forma parte de la existencia de las personas o de los grupos. En esta sociedad todos estamos conectados, es un sistema en el cual no hay individuos sin sociedad ni sociedad sin individuos. Somos individuos en sociedad y nos constituimos en las relaciones con los otros. Es a partir de la identificación con otros que podemos identificar un “nosotros”. La convivencia es el de la “relación con el otro” y, a partir de ahí, ir desentrañando quién es ese otro, cómo se lo piensa, qué lugar se le otorga.

Tal como afirma Carina Kaplan (2016), es preciso tener en cuenta que todos nosotros vamos fabricando una idea acerca de nosotros mismos a partir de cómo nos ven los demás. Somos como somos pero también cómo somos percibidos y nominados por los otros. Fabricamos una idea, una imagen y una auto-valoración en base a la mirada que los otros nos devuelven.

En este sentido la escuela secundaria se constituye en un lugar donde los alumnos tienen la posibilidad de relacionarse con otros individuos que le aportan una noción distinta del mundo, sujetos con códigos comunes, intereses, incumbencias y experiencias que se van produciendo en la escuela, entonces convivir es “vivir en compañía de otro u otros”; comprendiendo el modo en que se desarrollan las relaciones interpersonales basadas en la solidaridad y el cuidado mutuo (Maldonado, 2004). Reparar en la presencia del otro, estar atento a sus necesidades, implicarnos; constituyen diferentes aspectos de una solidaridad que se enmarca dentro del respeto por los Derechos Humanos y la búsqueda del bien común como un acto de Responsabilidad Colectiva (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

En este espacio van surgiendo relaciones con sus pares, relaciones privilegiadas donde convergen grupos heterogéneos, subculturas y generaciones que participan en esta construcción de una forma particular: la de ser joven, distintos a los que no asisten a la escuela y que le permite a su vez ampliar su perspectiva sociocultural, nos dice Maldonado (2004) una coexistencia pacífica y armoniosa delimitada por ciertas normas compartidas, ya sea de modo implícito o explícito. Con respecto a eso en la entrevista, surge:

Alumno 2: *nos juntamos más entre las chicas...antes era como que antes nosotros teníamos nuestro grupo y ella se juntaba con Camila...y bueno...y tenía como su grupo y después...ella dejó de venir como una semana o dos que no? Y como que nosotros nos comenzamos a juntar más con ella y a charlar de cómo era el año pasado como era... Entonces nosotras nos empezamos a juntar más. Porque el año pasado nos llevábamos bien, después éste...por una...*

Al respecto nos diría Bleichmar (2008) que la función de la escuela no está supeditada al tradicional rol de transmisora de conocimientos, sino que simultáneamente debe atender a las demandas sociales de los niños, velar por sus derechos, prepararlos para la vida y recolocar la norma legal y legitimarla dentro de los alumnos y adultos, para así poder hablar de una convivencia.

Alumno 2: *Por ejemplo, a nosotros nos dijeron que íbamos a tener una reunión, que iban a pasar los directores o algo así para preguntarnos qué propuestas teníamos nosotros, y nunca vinieron.*

La escuela como espacio de identificación y grupos

Cada sujeto tiene la capacidad para mirar, dilucidar y significar el mundo, otorgándole un significado a todo lo que existe, en la mirada con atención e intención que lo lleva a caminar en su propia vivencia y en una interrelación constante con los objetos de su contexto. Este dinamismo tiene un espacio donde se concreta una vivencia que se caracteriza por ser provisional, emergente o eventual y que genera a su vez otras a sus integrantes o al grupo, o sea cada acción y su desarrollo está dado por y en el contexto de una nueva vivencia.

La cercanía sólo pudo lograrse dentro del contexto significativo total creado en la interacción comunicativa que mantuvimos con ellos,

Alumno 3: *es como si fuera mi casa porque pasó varias horas del día acá, cree vínculos con profesores, con el servicio de mantenimiento, conserje, todos nos cuidaba, era grato venir un día y que te saluden con un "buen día o buenas tarde o que te vaya bien" crear esos vínculos y quizás pensar desde la ignorancia que solo es un portero, pero no es solo eso.*

La escuela y el vínculo de los alumnos y sus pares

Desde la perspectiva de Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1992) las instituciones no son consideradas máquinas o mecanismos de relojería en los cuales somos un engranaje más. Son construcciones permanentes en la cual participamos simultáneamente como arquitectos y habitantes. Es decir, como actores que en la relación con otros y con otras instituciones, construimos el día a día, las relaciones, los modos distintos frente a la ley, desarrollando diversas modalidades frente a las zonas de incertidumbre, tenemos un poder. Este reconoce distintas fuentes, conlleva conflictos y requiere una negociación para su gestión.

Alumno 4: *La institución para mí es muy linda, es una de las más completas, tiene un lindo establecimiento, muy buenos profesores, directivos, es muy linda la verdad. Se me vienen esos recuerdos de la salida, de los días de clase, de los amigos que se quedaron, de las bromas de los juegos, las materias al último momento.*

Los pares como constructor de experiencia externa e interna

En el proceso de interpretar las visiones de los alumnos que participaron en esta investigación, procuramos recuperar la figura del sujeto con su experiencia vivencial, la de sus pares y sus reacciones como ser humano frente a los acontecimientos exteriores o cotidianos de una situación compartida. Tal como lo mencionara Bleichmar (2008), las normas son intrínsecas a la constitución psíquica, haciendo posible la construcción de legalidades internas en pos del bien común. Por todo esto, decimos que la convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley.

Alumno 2: Sí somos una familia que nos ayudamos, nos contenemos unos a otros, siempre está esa mano que se extiende cuando uno necesita algo o para escucharnos cuando no nos sentimos bien, creo que es muy importante y una de las cosas más lindas que tiene el colegio, estar y crear vínculos con los estudiantes, saben y encuentra la manera justa para aparecer cuando necesitamos ser escuchados y nos dan ese espacio para ser escuchados pero también dando las condiciones para que sea todo con respeto sin pasar autoridades ni nada pero teniendo el espacio para ser escuchados y también poder escuchar al otro en una situación de par a par.

Lo cierto es que las transformaciones que ha atravesado nuestra sociedad en los últimos tiempos impactaron fuertemente en las instituciones sociales y en los modos en que sus diferentes actores se relacionan entre sí. La escuela, en tanto institución encargada de la transmisión y recreación de la cultura a las nuevas generaciones, no ha quedado al margen de estos cambios, y se enfrenta cotidianamente a problemáticas y preguntas nuevas a las que necesita dar respuesta, construyendo procedimientos, modos de hacer, reglas, acuerdos para los jóvenes puedan integrarse plenamente en la vida social tal como es su derecho.

Los pares y las estigmaciones sociales

En todas las relaciones una de las vertientes es la relación con el otro, aquella que surge del mismo contexto socio-histórico, que da lugar a quien es ese otro, que piensa y qué lugar ocupa con nosotros. La realidad social nos sumerge constantemente en distintos grupos sociales los amigos, el barrio, el club, la familia. No existen solo sujetos, ni sujetos aislados sino que cada uno forman parte de una constante dialéctica de interrelaciones en la cual se someten tácitamente. en la misma se toma conciencia de un sujeto completo, íntegro, con hablar, con su vestimenta, con valores adhiriendo a su identidad, lo que cada uno es, en esa relación de diversos grupos con los cuales estamos enlazados en la sociedad.

El contexto no despoja la individualidad de cada integrante, sino que lo subsume en sus estratos otorgándole también como grupo una identidad, una identidad colectiva. La identidad individual y la colectiva es un proceso de construcción constante, esta dialéctica constituye a los individuos en sociedad, en interrelaciones con los otros. solo a partir de poder dilucidar a los otros se identifica un “nosotros”.

Esto se hace más extenso si consideramos al “otro”, el “nosotros”, llegando en esta multiplicidad de actores a diferenciar aún a “ellos”. Esta relación con “ellos” no se constituye en un antagonismo en un primer momento sino que la misma sociedad, la condiciona, la estimula con la competencia, con la excusa o el falso argumento de afirmar ciertas cuestiones o identidades, construyendo un enemigo. Richard Sennett(2003) plantea que

en las sociedades capitalistas atravesadas por procesos de desigualdad y exclusión social, es muy difícil expresar sentimientos de respeto hacia los demás.

Alumno 5: nosotros no nos metemos mucho, no nos queremos meter mucho en eso porque son cosa de quinto año, nosotros todavía no queremos meternos en eso porque somos cuarto año, todavía no somos

Alumno 6: porque ellos solo nos dejan de sobra a nosotros porque están en quinto y es como que quieren llamar la atención quinto, quinto, quinto...

Para el autor, las desigualdades constituyen uno de los mayores obstáculos en las expresiones de respeto mutuo.

Cuestiones para resolver

En su función socializadora, Lanni (2003) dice que la escuela debe generar y facilitar espacios en donde circule la palabra, el silencio, el consenso, el disenso y el diálogo intra e inter generacionales. Promover el análisis y reflexión sobre las propias acciones, reconociendo las diferencias y permitiendo el aprendizaje de valores democráticos.

La construcción de un sujeto con capacidad de enunciación y poder de expresión es producto de la participación. El mismo adquiere un nuevo valor, no sólo en el fortalecimiento personal sino dentro del grupo de pertenencia, pues sus capacidades y habilidades se potencian dependiendo del lugar que le es otorgado en relación con los diversos modos de ejercicios del poder que los adultos proveen en las esferas comunitarias, familiares y escolares. Así lo expresa:

Alumno 3: Bueno la institución gracias a dios participa mucho, en cualquier actividad que tenga que ver con los estudiantes, donde los estudiantes tengan protagonismo, la institución está de acuerdo, sentimos el apoyo del vicedirector, del director, siendo una actividad juvenil muchos no la apoyan, pero ellos sí, dan todo para que podamos salir adelante.

Es importante un ambiente para los actores educativos y una cultura democrática participativa, considerando a los alumnos como sujetos de derecho, requiriendo de soportes normativos claros que sustentan las relaciones de sus miembros (Maldonado, 2004).

En cuanto a la posibilidad de generar espacios acordes, coincidimos con Campelo, Hollman y Viel (2009), como dice el dicho, "a participar se aprende participando" y en este sentido no hay mejor modo de enseñar a hacerlo que generando y propiciando que los estudiantes se integren activamente en diferentes espacios y ámbitos de participación con sus pares. Se trata de hacerles lugar, dejarlos habitar y transitar la vida en la escuela, para que desde su lugar de jóvenes y de alumnos, puedan expresar lo que piensan y sienten, dotando de sentido su experiencia escolar. Esto implica un pensar y hacer una escuela que acepta e integra las diferentes voces y prácticas de quienes la habitan.

Consideraciones finales

Las sociedades marchan en los hechos muy por detrás de los principios que reconocen y a los que les dan fuerza de ley. Y que es un trabajo consciente y cotidiano de sus miembros promover que esos principios tengan plena vigencia en la realidad. La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos menciona que mediante la enseñanza y la educación se deben promover el respeto a estos derechos, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos.

Se hace necesario entonces, reflexionar sobre los prejuicios, los estereotipos y los etiquetamientos como formas a partir de las cuales se refuerza la discriminación, y se fabrica una imagen inferiorizada/desvalorizada sobre los otros.

En nuestras sociedades el exacerbamiento de estos prejuicios y estereotipos, favorece los miedos y temores de quedar excluido. Un ejemplo de ello, lo constituye el caso de los/as jóvenes estudiantes, los cuales manifiestan entre sus miedos más significativos el temor de ser discriminados o excluidos por su lugar de residencia, la ropa que usan, la apariencia física y/o el color de piel. Estos atributos, demarcarían distinciones entre un nosotros -incluidos, establecidos, aceptados- y un ellos -excluidos, forasteros, rechazados.

Ser parte del grupo o quedar por fuera es una cuestión vertebradora del tipo de vínculos que establecen entre sí los estudiantes. A partir de estas consideraciones podemos empezar a preguntarnos acerca de las clasificaciones y jerarquías que se establecen en los grupos de estudiantes como así también preguntarnos por cuáles son las clasificaciones y jerarquías que se establecen a través de la propuesta que la escuela hace a sus estudiantes. ¿Pueden ser todos y cada uno de ellos valorados en su singularidad a partir de su participación en la clase y en la escuela?, ¿se generan espacios de debate y diálogo acerca de las diferentes formas de discriminación?

La escuela, en tanto que institución pública, tiene un papel central a la hora de hacer valer los derechos de los niños y las niñas y los jóvenes. Desde esta perspectiva, es necesario que la escuela pueda abordar las situaciones de violencia para pensar y establecer sus propias prácticas de construcción de espacios de convivencia democráticos.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. Transcripción de la videoconferencia organizada por el Observatorio Nacional de Violencia en las Escuelas el 26 de Agosto de 2006. En *Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en la escuela*.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, pp. 119-130.
- Maldonado, H. (2004). La intervención psicológica en el campo educacional. En *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba: Espartaco.
- Maldonado H. (2004). *Convivencia escolar, ensayos y experiencias*. 1ª Edición. Buenos Aires: Editorial S.A.
- Maldonado, H.; Del Campo, M.; Lemme, D.; Paxote, S.; Lopez Molina, E. y Toranzo, G. (2004). Convivencia Escolar: Aportes a considerar en el quehacer institucional de la escuela. En *Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias*.
- Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: TROQVEL Educación Serie FLACSO.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Expectativas y valoraciones de la práctica profesional en la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del I.E.S. N° 7

Claudia Marcela Martínez

I.E.S. N° 7 Populorum Progressio – In.Te.La.
clama9@gmail.com

Expectativas y valoraciones de la práctica profesional en la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del I.E.S. N° 7

Claudia Marcela Martínez

I.E.S. N° 7 Populorum Progressio – In.Te.La.
clama9@gmail.com

Fecha de recepción: 09/12/2019

Fecha de aceptación: 30/03/2020

Palabras Clave: práctica profesional, nivel superior no universitario, tecnicatura, expectativas, valoraciones.

Resumen

En este trabajo se presentan avances de una investigación que busca conocer las expectativas y valoraciones que le otorgan los estudiantes a las prácticas profesionales de la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas. Los objetivos que se plantean buscan conocer las expectativas y valoraciones del espacio curricular Práctica Profesional II desde la perspectiva de los estudiantes; identificar y caracterizar cuáles son las expectativas y valoraciones sobre la formación de las prácticas profesionales que reciben los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas; comprender las fuentes y fundamentos de las expectativas y valoraciones de la Práctica Profesional II de los estudiantes; conocer e interpretar las razones por las cuales el estudiante capitaliza la formación recibida en este espacio curricular.

Este trabajo se sustenta en la Investigación cualitativa, se orienta hacia la visión de los elementos tácitos constituyentes de lo particular a lo universal (Método Inductivo). La población está comprendida por alumnos de 3° año "B" que cursan el espacio curricular Práctica Profesional II de la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del Instituto de Educación Superior N° 7 Populorum Progressio INTELA de San Salvador de Jujuy. Se trabaja a partir de la observación documental (Planificación Anual, Cartilla, narrativas) y entrevistas.

Se evidencia el especial interés y significación que los estudiantes otorgan al cursado de la Práctica Profesional II, como un espacio para la autorreflexión, para el crecimiento, para el aprendizaje constante. Surgen también ciertas cuestiones curriculares que se podrían indagar recuperando las perspectivas de los estudiantes.

El espacio curricular Práctica Profesional II busca potenciar en los alumnos sus competencias entendidas como capacidades, conocimientos, habilidades, pensamientos, actitudes y valores; y por otro lado se busca generar en el estudiante posibilidades para descubrir, despertar e incrementar la creatividad.

Introducción

Esta investigación se desarrolla en el nivel superior no universitario, precisamente en el Instituto de Educación Superior N° 7 Populorum Progressio In.Te.La., que es un centro de estudios de Nivel Superior perteneciente a la Iglesia Católica, Obispado de Jujuy, creado bajo el ideario de: “El progreso de los pueblos con la misión salvífica de servicio, apoyo y elevación de la cultura de la comunidad jujeña y en especial por la preocupación real de la Iglesia por el desprotegido social”. En su propuesta académica se encuentra la carrera Tecnicatura Superior en Administración de Empresas, cuyo diseño curricular establece un campo de formación de práctica profesionalizante; en segundo año se encuentra el espacio curricular Práctica Profesional I donde los alumnos trabajan de forma grupal en la elaboración de un Modelo de Negocios y en tercer año el espacio curricular Práctica Profesional II, a cargo de cuatro profesionales quienes orientan y contribuyen al trabajo individual en una temática a elección de cada estudiante. Hoy en día las Prácticas Profesionales constituyen una cuestión transcendental tanto para la institución como también para el Ministerio de Educación a nivel provincial y nacional, dado que son el eje de trabajo para vincular el tránsito del nivel superior no universitario con la inserción en el campo laboral. Por ello, la intención con este trabajo es conocer las expectativas y valoraciones que le otorgan los alumnos a las prácticas profesionales, constituyendo éstas una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional, con el fin de que consoliden, integren y amplíen las capacidades propias del perfil profesional en el que se están formando.

El espacio curricular Práctica Profesionalizante II de 3° año busca capacitar al alumno para cumplir la función de asistente técnico de empresas, es decir, integrar los saberes adquiridos en los demás espacios curriculares de la carrera con las habilidades necesarias para el campo ocupacional, esto es, lo intelectual con lo instrumental y los saberes teóricos con los saberes de la acción. La modalidad de trabajo en dicho espacio curricular implica la inserción del alumno en una organización (sea ésta de tipo empresarial, estatal o social), a fin de aplicar sus conocimientos teóricos en la realidad, conocer un ambiente de trabajo, adquirir conciencia de trabajo en equipo, entre otros. Ello implica su ejercicio para la aplicación, bajo la guía y control del Equipo Docente de las técnicas y herramientas propias de la ciencia de la Administración a:

- Las distintas funciones dentro de una organización;
- Sus sistemas de comunicación;
- El manejo gerencial de sus recursos físicos, humanos y financieros;
- La generación de información y su uso adecuado;
- El desarrollo e implementación de las normas necesarias para regir las actividades de una organización de cualquier tipo, entre otros.

Preguntas de investigación

En este marco se plantean los siguientes interrogantes ¿Cuáles son los significados que los estudiantes atribuyen a la formación de la Práctica Profesional II de la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del IES N° 7 Populorum Progressio In.Te.La.? ¿Cuáles son las expectativas que tienen los estudiantes al ingresar al espacio curricular? ¿En que fundamentan sus expectativas los estudiantes? ¿Qué valoraciones realizan los estudiantes del cursado del espacio curricular Práctica Profesional II? Esto también permitirá profundizar el análisis y continuar con estos interrogantes ¿Cuáles son los logros, dificultades, debilidades

que se identifican en estas valoraciones? ¿Cómo capitaliza el estudiante la formación recibida en el espacio curricular en su formación como futuro técnico? ¿Qué saberes o aprendizajes identifican como relevantes en la formación recibida del espacio curricular?

Referencias teóricas

El interaccionismo simbólico estudia la interacción y los símbolos como elementos clave para comprender tanto la identidad individual como la organización social; busca explicar la interacción en el individuo y en los grupos, y esta explicación se construye desde una perspectiva histórica (Vasilachis, I. 1993). Considerando el conjunto compartido de símbolos que emergen para darle sentido a las interacciones de las personas, se entiende por valoración a la importancia que se le concede a algo, consideración desde una mirada subjetiva. Para Dewey (2008) “las valoraciones son pautas de comportamiento empíricamente observables, y pueden ser estudiadas como tales” (p.124). Respecto a la formación en las prácticas, Edelstein (2015) señala que el campo de la práctica otorga especificidad a los espacios curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en los alumnos una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir (p.3). Varios autores coinciden en que la formación en las prácticas constituyen una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional de los estudiantes de la educación superior. En este sentido, la formación en las prácticas permite un acercamiento a las formas de organización del trabajo, a las relaciones entre las personas que intervienen en él, a los procesos científico-tecnológicos, de gestión y socioculturales propios de las prácticas productivas y a las regulaciones particulares de cada actividad profesional. En esta tarea de preparar a los futuros docentes acorde a las funciones profesionales que deberá desempeñar, la formación de técnicos es desarrollada por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. Así, las prácticas y residencias como asignaturas de las carreras de formación docente y/o técnica, aparecen generalmente en la última etapa de dicha formación, en donde los estudiantes se insertan por un tiempo prolongado en las escuelas u otras instituciones para iniciarse en los gajes del oficio. Es decir, son prácticas ideadas con motivos de formación, que responden a un dispositivo que incluye cierto grado de ficción y se realizan bajo la supervisión de profesores responsables (Menghini R. y Negrín M. 2018: 6).

Método

Para realizar el presente trabajo se ha optado por la Investigación cualitativa, la cual parte del paradigma Hermenéutico o Interpretativo que concibe al hombre como sujeto y actor. El trabajo se orientará hacia la visión de los elementos tácitos constituyentes de lo particular a lo universal (Método Inductivo). El primordial interés del Paradigma Interpretativo está encaminado a revelar el significado de las conductas del ser humano, sus interacciones y de la vida social, a partir de diferentes situaciones, creencias, motivaciones, intenciones, valores, subjetividades que los guían a proceder de una determinada manera. Este paradigma establece el acuerdo intersubjetivo a partir de la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos. Sus características más relevantes son:

La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, siendo los significados e interpretaciones de los sujetos quienes conforman la realidad de los hechos observables.

- Busca comprender la realidad considerando que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las particularidades de la cotidianidad del fenómeno educativo.
- Permite describir el contexto de las situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad.

La recolección de datos se inició con la selección y lectura de los documentos existentes (observación documental) como por ejemplo el registro de datos personales de los alumnos, la planificación anual, el programa, las narrativas; asimismo se utilizará como instrumento complementario la entrevista, la que permitirá interactuar con la fuente de datos (estudiantes) quienes proporcionarán sus ideas, opiniones o impresiones. Para este trabajo la población estará comprendida por alumnos de 3° año “B” que están cursando el espacio curricular Práctica Profesional II de la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del Instituto de Educación Superior N° 7 Populorum Progressio INTELA de San Salvador de Jujuy. La selección de los mismos está dada por homogeneidad, dadas las características de los estudiantes ya que todos son alumnos regulares del espacio curricular y cumplen los requisitos académicos y administrativos para el cursado; este estudio está situado en el periodo lectivo 2018. Se optó también por la triangulación teórica, que implica el uso de múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación o el mismo conjunto de objetos (Vasilachis, 1992). También se trabajó con la triangulación de fuentes de datos ya que se propone la implementación de entrevistas y análisis de documentos como las narrativas.

El método de análisis de datos estará enmarcado en la propuesta de Taylor y Bogdan (1987) quien señala que:

Todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas. (p.25)

Registrar la cotidianidad para obtener significados que testifiquen e informen acerca de las expectativas y valoraciones de los alumnos de la Práctica Profesional II.

Acorde al paradigma interpretativo, se plantea un Diseño Flexible basado en la creatividad, habilidades, sensibilidad y retroalimentación; la vigilancia epistemológica es constante con la ayuda del profesor tutor como también con la lectura de esta propuesta por terceros.

Resultados preliminares

A partir de la codificación abierta, se reorganizan los códigos encontrados, considerando una clasificación de acuerdo al momento del cursado de la Práctica Profesional II, es decir se plantea una reorganización de las categorías compuesto por las secuencias de acciones que dan sentido a la propuesta de investigación a medida que evolucionan en el tiempo; esto es la categorización axial, dado que enlazan las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visiones de los estudiantes sobre el espacio de práctica. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. PPII como trabajo de campo. 1.2. PPII como formación práctica. 1.3. PPII como formación interdisciplinar <ol style="list-style-type: none"> 1.3.1. Necesidad teórica.
ANTES	<ol style="list-style-type: none"> 3. Expectativas al inicio de la PPII. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Optimismo. 3.2. Capacidad 3.3. Autoreconocimiento de las capacidades. 3.4. Temores. 3.5. Significación PPII. 3.6. Beneficio. 3.7. Gratificación. 3.8. Incertidumbre 3.9. Reconocimiento de la necesidad de aprender a trabajar con bibliografía. 3.10. Mejorar técnicas de estudio. 3.11. Desempeño laboral.
DURANTE	<ol style="list-style-type: none"> 2. Actividades y Formas de trabajo en PPII. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Búsqueda de empresas por parte de los alumnos. <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. Dificultades para esta tarea. 2.2. Tareas de la PPII. <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. Visitas. 2.2.2. Observaciones. 2.2.3. Encuestas. 2.2.4. Elaboración de informes parciales. 2.2.5. Formación de planificación empresaria. 2.2.6. Entrevistas 2.2.7. Anotaciones 2.2.8. Diagnóstico. 2.2.9. Planificación <ol style="list-style-type: none"> 2.2.9.1. De informes. 2.2.9.2. De Tiempos. 2.2.9.3. Planificación de tareas 2.2.9.4. Planificación de recursos. 2.2.10. Definición de tareas. 2.2.11. Exposición del tema de práctica.
	<ol style="list-style-type: none"> 5. Experiencias del estudiante durante el proceso de práctica. <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Sentirse perdido. 5.2. El problema de articular teoría-práctica.

DURANTE	5.3. El problema de aplicar conocimientos.
	5.4. La necesidad de utilizar estrategias.
	5.5. La necesidad de aprovechar habilidades.
	5.6. Interés
DURANTE	5.7. Pasión
	5.8. Utilizar vocabulario apropiado.
	6. Relaciones con pares.
	6.1. Aprendizaje compartido
DURANTE	7. Relación con el equipo docente.
	8. Vivencias
	8.1. Ansiedad.
	8.2. Entusiasmo
DESPUES	8.3. Angustia
	8.4. Confianza.
	4. Valoraciones sobre la PPII.
	4.1. Articulación con saberes de otras materias.
	4.2. Reafirmación de la identidad profesional.
	4.3. Importancia de involucrarse.
	4.4. Experiencias.
	4.4.1. Confirmatoria de la vocación.
	4.4.2. Disuasoria de la vocación.
	4.5. Motivación laboral.
	4.6. Aprendizaje
	4.7. Huella del cursado de PPII
4.8. Materia interesante.	

Categorización axial. Fuente: *elaboración propia.*

El análisis precedente reveló distinciones respecto de las expectativas y valoraciones, las cuales permiten describir desde la voz de los estudiantes conceptos que diferencian a cada una de ellas. El contenido de las narrativas y las expresiones de los alumnos conducen a una multiplicidad de aspectos respecto de lo que ellos piensan del cursado de la Práctica Profesional II, donde tanto desde el Plan de Estudios como desde la propuesta del Equipo Docente se busca formar profesionales idóneos con cimientos sólidos en valores éticos y cristianos, dada la pertenencia a una institución católica dependiente del Obispado de Jujuy. Esta multiplicidad de aspectos origina cuestiones como las siguientes:

¿Cómo manifiesta el alumno el interés por el cursado de la Práctica Profesional II?

¿Los alumnos entienden el cursado de la Práctica Profesional II como un espacio para la autorreflexión?

¿La Práctica Profesional II es una oportunidad para su futuro laboral?

Se evidencia el especial interés y significación que los alumnos consideran por el cursado de la Práctica Profesional II, en el sentido de aprender herramientas que serán importantes en su futuro desempeño laboral, más aún en estudiantes que todavía no tienen experiencia. Por otro lado, ellos entienden el cursado como un espacio para la autoreflexión, para el crecimiento, para el aprendizaje constante, como una oportunidad empírica para su futuro. Se refleja el interés por parte del alumno en el cursado de Práctica Profesional II pero fundamentalmente en la elección del tema a abordar, dado que esto permite mayor o menor complejidad en el aprendizaje y en la integración de conceptos teóricos volcados a la práctica.

El espacio curricular Práctica Profesional II busca potenciar en los alumnos sus competencias entendidas como capacidades, conocimientos, habilidades, pensamientos, actitudes y valores; y por otro lado se busca generar en el estudiante posibilidades para descubrir, despertar e incrementar la creatividad. Este trabajo permite además, reflexionar sobre el constante ejercicio docente, dada la diversidad de temáticas abordadas por los alumnos.

Bibliografía

Dewey, J. (2008) Teoría de la Valoración. Madrid: Siruela.

Edelstein, G. (2015) La enseñanza en la formación de la práctica. Educación, Formación e Investigación Vol.1, N°1, 1-11.

Edelstein, G. (2015): Formar y formarse en la enseñanza. Bs.As. Paidós.

Menghini, R. (2011): "La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes". En: Menghini, R. Y Negrin, M (Comps.).(2011): Prácticas y residencias en la formación de docentes. Bs. As.: Baudino Editores.

Taylor S.J., Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). Métodos Cualitativos I: Los problemas teóricos-epistemológicos. Buenos Aires: CEAL.

Relación entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ana Josefa Martos y Mula

FHyCS-UNJu

ana_martos@hotmail.com

Elena Patricia Montes

FHyCS-UNJu

Ernesto Emiliano Vazquez

Expansión Académica San Pedro-UNJu

Relación entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ana Josefa Martos y Mula

FHyCS-UNJu

ana_martos@hotmail.com

Elena Patricia Montes

FHyCS-UNJu

Ernesto Emiliano Vazquez

Expansión Académica San Pedro-UNJu

Fecha de recepción: 21/11/2019

Fecha de aceptación: 04/04/2020

Palabras Clave: afrontamiento, permanencia, rendimiento, estudiantes, universidad.



Resumen

La vida universitaria puede estar llena de estresores a los que los estudiantes deben hacer frente para poder adaptarse a la vida académica. Las estrategias de afrontamiento son el conjunto de respuestas que un sujeto utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir tensiones que ellas generan. Diferentes estudio han relacionado las estrategias de afrontamiento dirigidas a la acción con una buena adaptación del individuo a la vida universitaria. Por este motivo, nuestro grupo de investigación, dentro del proyecto aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER) “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento presentadas por los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico. Se trabajó con una metodología cuantitativa. Se seleccionaron 18 voluntarios inscriptos en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu en el año 2018, administrándoles el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Tobin, Holroyd y Reynolds y registrando, a lo largo de la cursada, datos de su rendimiento académico. No se encontró relación entre las estrategias de afrontamiento presentadas por los estudiantes y su permanencia/abandono en la materia. Si bien fueron pocas las relaciones significativas encontradas, se encontraron algunas tendencias bastante pronunciadas a que las estrategias dirigidas a la acción centradas en la emoción y estrategias no dirigidas a la acción centradas en el problema se relacionasen con el rendimiento de los estudiantes.

Introducción

La presente investigación, que consiste en un avance de un proyecto más amplio aprobado y subvencionado por SeCTER y denominado “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, tiene como principal objetivo conocer la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés que presentan los estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje, de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu, y su permanencia/abandono en dicha materias, así como con el rendimiento académico de los estudiantes en la misma.

La adaptación a la vida universitaria supone, en muchos casos, el enfrentamiento con una serie de demandas de tipo sociales y académicas que conducen al estudiante a experimentar sentimientos negativos (estrés) cuando su rendimiento no se ajusta al modo en que la sociedad y la universidad espera de ellos (Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki, Reynoso, 2008).

Las estrategias de afrontamiento son disposiciones generales que llevan al individuo a pensar y actuar de forma más o menos estable ante las diferentes situaciones (Sandín, Chorot, Santed y Jiménez, 1995, citado en Ballester Brage, March Cerdá, Orte Socias, 2006). Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como las exigencias internas y/o externas creadas para dominar, reducir o tolerar las exigencias del medio.

Según algunos autores (Aragón Borja, Contreras Gutiérrez, Tron Álvarez, 2011; Bean y Eaton, 2002; Murphy y Archer, 1996; Bean, 1990) la integración social y académica del alumno dependerá de las conductas de afrontamiento que éste presente ante este contexto; encontrándose varios trabajos que señalan que, aquellos sujetos que posean estrategias de afrontamiento adaptativas, tendrán más probabilidades de permanecer en la universidad y de obtener mejores resultados (Fernández Jiménez y Polo Sánchez, 2011; Ballester Brage y cols, 2006; Cabrera, Bethencourt, González Afonso, Álvarez Pérez, 2006; Cornejo y Lucero, 2005; Castro Solano y Casullo, 2002).

Otras investigaciones (Martos y Mula, Vera, Barrionuevo, 2018 a; Figueroa, Contini, Lacunza, Levín, Estévez Suedan, 2005; González Barrón, Montoya Castilla, Casullo, Bernabéu Verdú, 2002) han podido comprobar que los individuos con mayor bienestar psicológico tenderán a utilizar estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas (centradas en el problema), algo que, por otra parte, podría tener un gran valor adaptativo para todos los alumnos, pero especialmente para los ingresantes universitarios.

Ballester Brage, y cols., (2006) muestran que los estudios realizados ponen de manifiesto que la utilización de estrategias de afrontamiento activas, es decir, aquellas que están orientadas o dirigidas a solucionar con todas sus fuerzas el problema, están asociadas a un mayor bienestar. Por el contrario, las estrategias centradas en las emociones o el escape parecen estar asociados a un mayor malestar.

Se considera que, conocer las estrategias de afrontamiento con las que cuentan los estudiantes a la hora de afrontar las demandas que le supone la cursada de la materia Biología del Aprendizaje, así como la relación

de éstas con su permanencia/abandono y rendimiento en la misma, podría ser de utilidad a la hora de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje tendientes a fomentar las estrategias más adaptativas, que le permitan un tránsito más exitoso por la materia.

Materia y método

El paradigma bajo el cual se realizó la investigación fue el positivista, usando para llevarla a cabo una metodología cuantitativa.

Para el estudio, que es un avance de la investigación general, se seleccionó a estudiantes que en el año 2018 se hubieran inscripto en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu. La muestra fue seleccionada de modo intencional entre aquellos estudiantes que dieron su consentimiento para ser incluidos en el presente estudio ($n=18$).

A cada uno de ellos se le administró, al inicio de la cursada de la materia, el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Tobin, Holroyd y Reynolds (1989) en su adaptación hecha por Cano García, Rodríguez Franco y García Martínez (2007). Este inventario consta de 40 ítems que se categorizan a su vez en escalas, presentando éstas una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las escalas primarias son: 1) resolución de problemas (RP), 2) reestructuración cognitiva (RC), 3) apoyo social (AS), 4) expresión emocional (EE), 5) evitación de problemas (E), 6) pensamientos ansiosos (PA), 7) retirada social (RS) y 8) autocrítica (Au). Las escalas secundarias surgen de la agrupación de las primarias: 1) dirigida a la acción centrada en el problema (DAP: RP y RC), 2) dirigida a la acción centrada en la emoción (DAE: AS y EE), 3) no dirigida a la acción centrada en el problema (NDAP: E y PA), y 4) no dirigida a la acción centrada en la emoción (NDAE: Au y RS). Finalmente, las escalas secundarias se agrupan dando lugar a dos grandes categorías:

dirigida a la acción (DA) y no dirigidas a la acción (NDA). Para cada estudiante se registró una puntuación en cada categoría arriba mencionadas (14 puntuaciones por cada estudiante), que reflejan la frecuencia de uso de cada una de las estrategias de afrontamiento analizadas.

Para cada uno de los estudiante también se consideró si los mismos habían permanecido en la materia durante el cursado (asistió a clases, realizando los prácticos y los parciales establecidos) o habían abandonado la misma (no iniciaron nunca la cursada de la materia o asistieron solamente a unas pocas clases no realizando los prácticos ni los parciales); así como también, entre aquellos estudiantes que si habían cursado la materia, se realizó un registro de su rendimiento en la misma. Las medidas de rendimiento consideradas fueron seleccionadas siguiendo los requisitos para la regularización y promoción de las materias explicitados en el Reglamento de Cursada de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, y las mismas fueron: condición alcanzada en la materia (libre, regular o promoción); porcentaje de asistencias a las clases prácticas (solo se consideraron las clases prácticas porque son las que revisten carácter de obligatoriedad según Reglamento de Cursado); porcentaje de prácticos aprobados; nota promedio en los prácticos; nota en el primer y segundo parcial o su recuperatorio (se consideró la nota más alta entre ambas instancias de evaluación).

Análisis estadístico

Se decidió estudiar por separado a mujeres y a varones debido a que, en otros trabajos de nuestro propio grupo de investigación, se encontraron diferencias de género en la relación entre las estrategias de afrontamiento y la permanencia/abandono y el rendimiento de los estudiantes.

Se usaron pruebas t de Student para muestras independientes para comparar las puntuaciones en las diferentes escalas y subescalas de estrategias de afrontamiento (variables dependientes) entre quienes había abandonado la materia y quienes permanecieron en ella (variable independiente).

Para el análisis de la relación entre la condición alcanzada por los estudiantes (variable independiente) y la puntuación que estos presentaban en cada una de las escalas y subescalas de estrategias de afrontamiento (variables dependientes), se usaron pruebas t de Student para muestras independientes (si solo existían dos condiciones) o ANOVAs Unifactoriales entre sujeto (si existían estudiantes en las tres condiciones posibles: libre, regular y promoción).

Para el estudio de la relación entre las estrategias de afrontamiento y las medidas de rendimiento (porcentaje de asistencias a prácticos, porcentaje de prácticos aprobados, nota promedio en los prácticos y nota en el primer y segundo parcial) se realizaron correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas y subescalas de estrategias de afrontamiento y estas medidas de rendimiento.

Resultados

Como se señaló con anterioridad, se trabajó con un total de 18 estudiantes, 14 de los cuales eran mujeres (78%) y los cuatro restantes varones (22%).

Relación de las estrategias de afrontamiento con la permanencia/abandono en la materia.

Este análisis solamente se pudo realizar con las mujeres, ya que ninguno de los varones que participaron en el estudio abandonó la cursada de la materia. En el caso de las mujeres hay que señalar que solamente una de ellas abandonó la cursada.

Los resultados observados con las mujeres mostraron que no existía una relación entre la permanencia/abandono de los estudiantes y sus puntuaciones en cada una de las escalas y subescalas de estrategias de afrontamiento (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Relación de las estrategias de afrontamiento con la permanencia/abandono de la materia y con la condición alcanzada por los estudiantes en la misma

	PERMANENCIA/ABANDONO		CONDICIÓN	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
DA	$t_{(12; 0.05)} = -1.159$; $p = 0.269$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 2.547$; $p = 0.128$	$t_{(2; 0.05)} = 2.558$; $p = 0.125$
NDA	$t_{(12; 0.05)} = 0.900$; $p = 0.386$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.562$; $p = 0.587$	$t_{(2; 0.05)} = -1.557$; $p = 0.260$
DAP	$t_{(12; 0.05)} = -0.642$; $p = 0.533$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 2.915$; $p = 0.101$	$t_{(2; 0.05)} = 1.313$; $p = 0.320$
DAE	$t_{(12; 0.05)} = -1.307$; $p = 0.216$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 2.666$; $p = 0.118$	$t_{(2; 0.05)} = 2.165$; $p = 0.163$
NDAP	$t_{(12; 0.05)} = 0.439$; $p = 0.654$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.714$; $p = 0.513$	$t_{(2; 0.05)} = -1.265$; $p = 0.333$
NDAE	$t_{(12; 0.05)} = 1.009$; $p = 0.333$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.134$; $p = 0.876$	$t_{(2; 0.05)} = -1.048$; $p = 0.405$
RP	$t_{(12; 0.05)} = -0.960$; $p = 0.356$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 3.242$; $p = 0.082$	$t_{(2; 0.05)} = 1$; $p = 0.423$
RC	$t_{(12; 0.05)} = -0.225$; $p = 0.826$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 1.727$; $p = 0.227$	$t_{(2; 0.05)} = 1.213$; $p = 0.349$
EE	$t_{(12; 0.05)} = -0.845$; $p = 0.415$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.246$; $p = 0.787$	$t_{(2; 0.05)} = 1.414$; $p = 0.293$
AS	$t_{(12; 0.05)} = -0.893$; $p = 0.389$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 2.837$; $p = 0.106$	$t_{(2; 0.05)} = 2.714$; $p = 0.113$
E	$t_{(12; 0.05)} = 0.697$; $p = 0.499$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.703$; $p = 0.518$	$t_{(2; 0.05)} = 0.263$; $p = 0.817$
PA	$t_{(12; 0.05)} = 0.156$; $p = 0.879$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 1.111$; $p = 0.367$	$t_{(2; 0.05)} = -1.061$; $p = 0.400$
Au	$t_{(12; 0.05)} = 0.924$; $p = 0.373$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.057$; $p = 0.945$	$t_{(2; 0.05)} = -1.116$; $p = 0.380$
RS	$t_{(12; 0.05)} = 0.855$; $p = 0.409$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.181$; $p = 0.837$	$t_{(2; 0.05)} = -0.493$; $p = 0.671$

Relación de las estrategias de afrontamiento con la condición alcanzada por el estudiante en la materia.

Hay que señalar que en el caso de las mujeres solamente una de ellas alcanzó la condición de promoción; mientras que en el caso de los varones ninguno de ellos quedó en condición de libre.

Si bien ninguno de los análisis resultó estadísticamente significativo (Ver Tabla 1), se observaron algunas tendencias que merece la pena señalarse.

Así, en el caso de las mujeres, se observó que aquella que promocionó tendía a presentar menor puntuación en las estrategias DA (8.8) que las que regularizaron (121.8) o quedaron libres (131.5). Concretamente, la mujer que promocionó tendía a tener menos puntuación en las estrategias DAP (3.8) que las de condición regular (6.51.2) o libre (6.30.9). Y más concretamente, presentaba una tendencia a puntuar menos en las estrategias de RP (1.6) que las regulares (3.10.6) o las libres (3.10.5). También se observó entre las mujeres una tendencia a que a mejor condición menos puntuaciones en las estrategias DAE (Libres: 6.70.7; Regulares: 5.51.1; Promoción: 5). Y más concretamente se observó una tendencia a que las mujeres que quedaron libres presentaran más puntuación en las estrategias de AS (3.80.4) que las que regularizaron (2.90.9) o que la que promocionó (2.8).

En el caso de los varones también se observó una tendencia no significativa a que los que promocionaron presentaran menores puntuaciones en las estrategias DA (10.82.3) que los que quedaron en condición de regulares (14.90.1). Concretamente se observó que los varones que promocionaron tendían a presentar menores puntuaciones en las estrategias DAE (4.51.8) que los que regularizaron (7.60.8). Y más concretamente menos puntuación en las estrategias AS (1.91) que los que regularizaron (3.80).

Relación de las estrategias de afrontamiento con el porcentaje de asistencias a prácticos.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, aparecieron algunas correlaciones significativas o tendientes a la significación entre las puntuaciones obtenidas en las estrategias de afrontamiento y el porcentaje de asistencias a los prácticos, en ambos sexos.

En el caso de las mujeres se observó que una correlación significativa que señaló que a más puntuaciones en las estrategias DAE, menos porcentaje de asistencias. También se observó una tendencia a que a mayor puntuación en las estrategias de AS, menos asistencia a los prácticos.

Tabla 2. Correlaciones entre las estrategias de afrontamiento y: los porcentajes de asistencias a prácticos; porcentajes de prácticos aprobados.

	ASISTENCIA A PRÁCTICOS		PRÁCTICOS APROBADOS	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
DA	$G_{(13)} = -0.369$; $p = 0.214$	$G_{(4)} = -0.733$; $p = 0.267$	$G_{(13)} = -0.015$; $p = 0.960$	$G_{(4)} = -0.481$; $p = 0.519$
NDA	$G_{(13)} = -0.062$; $p = 0.842$	$G_{(4)} = 0.347$; $p = 0.653$	$G_{(13)} = 0.372$; $p = 0.211$	$G_{(4)} = -0.022$; $p = 0.978$
DAP	$G_{(13)} = -0.065$; $p = 0.832$	$G_{(4)} = -0.233$; $p = 0.767$	$G_{(13)} = -0.260$; $p = 0.391$	$G_{(4)} = 0.157$; $p = 0.843$
DAE	$G_{(13)} = -0.568$; $p = 0.043$	$G_{(4)} = -0.835$; $p = 0.165$	$G_{(13)} = 0.257$; $p = 0.396$	$G_{(4)} = -0.670$; $p = 0.330$
NDAP	$G_{(13)} = 0.138$; $p = 0.650$	$G_{(4)} = 0.937$; $p = 0.063$	$G_{(13)} = 0.471$; $p = 0.104$	$G_{(4)} = 0.962$; $p = 0.038$
NDAE	$G_{(13)} = -0.243$; $p = 0.423$	$G_{(4)} = 0.131$; $p = 0.869$	$G_{(13)} = 0.130$; $p = 0.672$	$G_{(4)} = -0.252$; $p = 0.748$

Tabla 2.
(cont.)

RP	$G_{(13)} = -0.274;$ $p = 0.364$	$G_{(4)} = -0.240;$ $p = 0.760$	$G_{(13)} = -0.156;$ $p = 0.610$	$G_{(4)} = 0.067;$ $p = 0.933$
RC	$G_{(13)} = 0.151;$ $p = 0.622$	$G_{(4)} = -0.175;$ $p = 0.825$	$G_{(13)} = -0.320;$ $p = 0.287$	$G_{(4)} = 0.225;$ $p = 0.775$
EE	$G_{(13)} = -0.320;$ $p = 0.286$	$G_{(4)} = -0.864;$ $p = 0.136$	$G_{(13)} = 0.174;$ $p = 0.569$	$G_{(4)} = -0.816;$ $p = 0.184$
AS	$G_{(13)} = -0.437;$ $p = 0.135$	$G_{(4)} = -0.758;$ $p = 0.242$	$G_{(13)} = 0.167;$ $p = 0.585$	$G_{(4)} = -0.512;$ $p = 0.488$
E	$G_{(13)} = 0.088;$ $p = 0.776$	$G_{(4)} = 0.312;$ $p = 0.688$	$G_{(13)} = 0.414;$ $p = 0.160$	$G_{(4)} = 0.632;$ $p = 0.368$
PA	$G_{(13)} = 0.161;$ $p = 0.600$	$G_{(4)} = 0.220;$ $p = 0.780$	$G_{(13)} = 0.436;$ $p = 0.137$	$G_{(4)} = -0.115;$ $p = 0.885$
Au	$G_{(13)} = 0.014;$ $p = 0.963$	$G_{(4)} = 0.479;$ $p = 0.521$	$G_{(13)} = 0.138;$ $p = 0.653$	$G_{(4)} = 0.278;$ $p = 0.722$
RS	$G_{(13)} = -0.361;$ $p = 0.225$	$G_{(4)} = -0.201;$ $p = 0.799$	$G_{(13)} = 0.098;$ $p = 0.750$	$G_{(4)} = -0.570;$ $p = 0.430$

Por su parte, en el caso de los varones, se observaron tendencias que a mayor puntuación en estrategias DAE, y más concretamente en EE, menos asistencias a los prácticos. Así como también se observó una tendencia a que a mayor puntuación en estrategias NDAP, más asistencias a los prácticos.

Relación de las estrategias de afrontamiento con el porcentaje de prácticos aprobados.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, en el caso de las mujeres, se observó una tendencia a que a mayores puntuaciones de estas en estrategias NDAP, concretamente de E y PA, mayor porcentaje de prácticos aprobados.

En el caso de los varones se observó una correlación significativa que también señalaba que a mayores puntuaciones en las estrategias NDAP mayor era el porcentaje de prácticos aprobados. Observándose también una tendencia, no significativa, a que a mayor puntuación en las estrategias EE el porcentaje de prácticos aprobados fuera menor.

Relación de las estrategias de afrontamiento con el promedio obtenido en los prácticos.

En el caso de las mujeres únicamente se observó una tendencia no significativa a que a mayores puntuaciones en estrategias de EE menor nota promedio en los prácticos. Mientras que en el los varones se observó una tendencia que a mayores puntuaciones en las estrategias DAE, concretamente EE y AS, menos nota en los prácticos; así como también se observó una tendencia a que a más puntuación en estrategias NDAP, mayor era la nota promedio de los prácticos (Ver Tabla 3).

Relación de las estrategias de afrontamiento con la nota obtenida en los parciales.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, en el caso de las mujeres se observó una tendencia, no significativa, a que aquellas con más puntuaciones en estrategias NDAP, concretamente PA, también presentarían notas más elevadas en el primer parcial. Mientras que en el caso de los varones

también se pudo ver una relación, pero esta vez significativa, entre las puntuaciones en las estrategias NDAP y las notas del primer parcial, a más puntuación en las estrategias mayor nota; también se observó entre los varones una tendencia no significativa a que a mayor puntuación en las estrategias de EE menor nota en este primer parcial.

Al considerarse las notas del segundo parcial se observó una tendencia no significativa a que, en el caso de las mujeres, aquellas que más puntuaran en estrategias DAE, concretamente en las de EE, obtuvieran notas más bajas. En el caso de los varones se observó una tendencia, no significativa, a que a mayor puntuación en las estrategias DA, más concretamente DAE y dentro de estas AS, menor fue la nota del segundo parcial.

Tabla 3. Correlaciones entre las Estrategias de Afrontamiento y: la Nota Promedio en Prácticos.

	NOTA EN PRÁCTICOS (Correlaciones)	
	MUJERES	VARONES
DA	$G_{(13)} = -0.164;$ $p = 0.592$	$G_{(4)} = -0.779;$ $p = 0.221$
NDA	$G_{(13)} = 0.004;$ $p = 0.990$	$G_{(4)} = 0.435;$ $p = 0.565$
DAP	$G_{(13)} = -0.038;$ $p = 0.903$	$G_{(4)} = -0.328;$ $p = 0.672$
DAE	$G_{(13)} = -0.244;$ $p = 0.422$	$G_{(4)} = -0.855;$ $p = 0.145$
NDA P	$G_{(13)} = -0.150;$ $p = 0.624$	$G_{(4)} = 0.905;$ $p = 0.095$
NDA E	$G_{(13)} = 0.160;$ $p = 0.602$	$G_{(4)} = 0.227;$ $p = 0.773$
RP	$G_{(13)} = 0.071;$ $p = 0.817$	$G_{(4)} = -0.313;$ $p = 0.687$
RC	$G_{(13)} = -0.139;$ $p = 0.652$	$G_{(4)} = -0.275;$ $p = 0.725$
EE	$G_{(13)} = -0.513;$ $p = 0.073$	$G_{(4)} = -0.853;$ $p = 0.147$
AS	$G_{(13)} = 0.202;$ $p = 0.508$	$G_{(4)} = -0.802;$ $p = 0.198$
E	$G_{(13)} = -0.298;$ $p = 0.322$	$G_{(4)} = 0.220;$ $p = 0.780$
PA	$G_{(13)} = 0.013;$ $p = 0.965$	$G_{(4)} = 0.302;$ $p = 0.698$
Au	$G_{(13)} = 0.174;$ $p = 0.570$	$G_{(4)} = 0.519;$ $p = 0.481$
RS	$G_{(13)} = 0.117;$ $p = 0.703$	$G_{(4)} = -0.099;$ $p = 0.901$

	NOTA PRIMER PARCIAL (Correlaciones)		NOTA SEGUNDO PARCIAL (Correlaciones)	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
DA	$G_{(13)} = -0.095$; $p = 0.794$	$G_{(4)} = -0.481$; $p = 0.519$	$G_{(13)} = -0.426$; $p = 0.219$	$G_{(4)} = -0.917$; $p = 0.083$
NDA	$G_{(13)} = 0.394$; $p = 0.260$	$G_{(4)} = -0.022$; $p = 0.978$	$G_{(13)} = 0.061$; $p = 0.867$	$G_{(4)} = 0.773$; $p = 0.227$
DAP	$G_{(13)} = -0.039$; $p = 0.914$	$G_{(4)} = 0.157$; $p = 0.843$	$G_{(13)} = -0.196$; $p = 0.587$	$G_{(4)} = -0.705$; $p = 0.295$
DAE	$G_{(13)} = -0.139$; $p = 0.720$	$G_{(4)} = -0.670$; $p = 0.330$	$G_{(13)} = -0.561$; $p = 0.092$	$G_{(4)} = -0.880$; $p = 0.120$
NDA P	$G_{(13)} = 0.516$; $p = 0.126$	$G_{(13)} = 0.962$; $p = 0.038$	$G_{(13)} = 0.015$; $p = 0.967$	$G_{(4)} = 0.686$; $p = 0.314$
NDA E	$G_{(13)} = 0.118$; $p = 0.746$	$G_{(4)} = -0.252$; $p = 0.748$	$G_{(13)} = 0.090$; $p = 0.804$	$G_{(4)} = 0.624$; $p = 0.376$
RP	$G_{(13)} = -0.063$; $p = 0.862$	$G_{(4)} = 0.067$; $p = 0.933$	$G_{(13)} = -0.090$; $p = 0.416$	$G_{(4)} = -0.636$; $p = 0.364$
RC	$G_{(13)} = -0.011$; $p = 0.976$	$G_{(4)} = 0.225$; $p = 0.775$	$G_{(13)} = -0.081$; $p = 0.823$	$G_{(4)} = -0.631$; $p = 0.369$
EE	$G_{(13)} = -0.196$; $p = 0.588$	$G_{(4)} = -0.816$; $p = 0.184$	$G_{(13)} = -0.522$; $p = 0.122$	$G_{(4)} = -0.751$; $p = 0.249$
AS	$G_{(13)} = 0.033$; $p = 0.928$	$G_{(4)} = -0.512$; $p = 0.488$	$G_{(13)} = -0.231$; $p = 0.521$	$G_{(4)} = -0.926$; $p = 0.074$
E	$G_{(13)} = 0.309$; $p = 0.385$	$G_{(4)} = 0.632$; $p = 0.368$	$G_{(13)} = -0.146$; $p = 0.688$	$G_{(4)} = -0.216$; $p = 0.782$
PA	$G_{(13)} = 0.599$; $p = 0.067$	$G_{(4)} = -0.115$; $p = 0.885$	$G_{(13)} = 0.148$; $p = 0.684$	$G_{(4)} = 0.650$; $p = 0.350$
Au	$G_{(13)} = 0.255$; $p = 0.513$	$G_{(4)} = 0.278$; $p = 0.722$	$G_{(13)} = 0.310$; $p = 0.384$	$G_{(4)} = 0.690$; $p = 0.310$
RS	$G_{(13)} = 0.012$; $p = 0.973$	$G_{(4)} = -0.570$; $p = 0.430$	$G_{(4)} = -0.375$; $p = 0.836$	$G_{(4)} = 0.313$; $p = 0.687$

Tabla 4. Correlaciones entre las Estrategias de Afrontamiento y:
las Notas del primer y segundo Parcial.

Discusión

Los resultados encontrados en nuestra investigación son difíciles de interpretar bajo nuestra hipótesis de partida.

El presente estudio mostró la no existencia de relación entre las estrategias de afrontamiento presentadas por los estudiantes y la permanencia o abandono de los mismos en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro. Si bien estos resultados no coinciden con otros estudios, donde se halló que los estudiantes con estrategias dirigidas a la acción presentaban mayor predisposición a adaptarse al ámbito universitario (Fernández Jiménez y Polo Sánchez, 2011; Ballester Bragey cols, 2006; Cabrera y cols., 2006; Cornejo y Lucero, 2005; Castro Solano y Casullo, 2002), si son coincidentes con los hallazgos de nuestro propio grupo de investigación, donde trabajando con estudiantes universitarios no se encontró relación entre dichas variables (Martos y Mula, Vera, Vazquez, 2019; Martos y Mula, Barrionuevo, Di Filippo Ordóñez, 2018 b; Guari, 2017; Martos y Mula, 2016). Es posible pensar que en esta población otras variables entren en juego a la hora de explicar los motivos de abandono o permanencia del estudiantado.

En lo referente a la relación entre las estrategias de afrontamiento y la condición alcanzada por los estudiantes en la materia, los resultados reflejaron que, muy contrariamente a lo esperado, entre las mujeres se observó que aquella que promocionó mostró una tendencia a presentar menos puntuación en las estrategias DA (concretamente DAP del tipo RP) que las que regularizaron o quedaron libres. También se observó una tendencia, tanto en mujeres como en varones, a que a mejor condición menor puntuación en estrategias DAE (concretamente en aquellas dirigidas a la búsqueda de AS). Si bien estos resultados han de ser interpretados con mucha cautela, debido a que solo una de las mujeres alcanzó la condición de promoción y, en el caso de los varones, además de su escaso número, ninguno quedó en condición de libre, los datos podrían hacernos pensar que las estrategias de afrontamiento DAE, del tipo búsqueda de AS, no tienen una cualidad adaptativa para los estudiantes. Es posible que el apoyo social que los estudiantes están recibiendo pueda estar ejerciendo una influencia negativa sobre el estudiantado, ya sea porque recurren a grupos de pares o familiares donde los estudios universitarios no son prioritarios o comprendidos, o bien porque no le están dando el soporte óptimo para afrontar las vicisitudes que los estudiantes pudieran haber encontrado en el ámbito académico.

Otros hallazgos sobre la relación entre el rendimiento y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes también pueden ser interpretadas en base a las hipótesis anteriores ya que: entre las mujeres, se observó que a mayor puntuación en las estrategias DAE (AS) menor número de asistencias a prácticos; y en varones se observó que una mayor puntuación en este tipo de estrategias conducía a una menor nota en los prácticos y en el segundo parcial.

Es llamativa también la relación encontrada entre las puntuaciones en las estrategias relacionadas con la EE y el rendimiento. Entre las mujeres, a más puntuaciones en estas estrategias se observó una tendencia a presentar menos nota en los prácticos y en el segundo parcial; mientras que en los varones, aunque estas estrategias los llevaban a tender a asistir más a clase, también tendían a presentar menor porcentaje de

prácticos aprobados y a una menor nota en el primer parcial de la materia. Una hipótesis que surge al respecto es que, aunque los estudiantes dejan aflorar sus emociones, estas no son expresadas de manera asertiva, por lo que pueden no estar siéndoles útiles para su adaptación al ámbito educativo, sino todo lo contrario.

Fue también muy curioso encontrar como las mayores puntuaciones en estrategias NDAP estaban relacionadas con un mejor rendimiento académico. Se observó cómo mayores puntuaciones en este tipo de estrategias, especialmente las relacionadas con PA, los hacían presentar un mayor porcentaje de prácticos aprobados y una mayor nota en el primer parcial (en las mujeres era solo una tendencia); en el caso de los varones también presentaban una tendencia a mostrar una mayor nota en los prácticos. Una hipótesis que surge para interpretar estos resultados es que los pensamientos ansiosos de estos estudiantes podría estar llevándolos a presentar una mayor ansiedad anticipatoria ante las instancias de evaluación, haciendo que se preparen mejor para afrontar las mismas.

Conclusiones

Los resultados encontrados en esta investigación, especialmente los relacionados con el rendimiento, muestran una relación entre estas variables y las puntuaciones en estrategias de afrontamiento diferente a la encontrada en estudios de otros grupos de investigación (Fernández Jiménez y Polo Sánchez, 2011; Ballester Brage y cols, 2006; Cabrera y cols., 2006; Cornejo y Lucero, 2005; Castro Solano y Casullo, 2002) o incluso en trabajos de nuestro propio grupo (Martos y Mula y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2018 b).

No obstante, estos resultados no nos desalientan, teniendo en cuenta que el efecto de las estrategias de afrontamiento puede verse modulado por otras variables emocionales, que en este estudio no han sido tenidas en cuenta, como los niveles de ansiedad o depresión de los estudiantes (Martos y Mula y cols., 2018 b) o sus niveles de bienestar psicológico (Martos y Mula y cols., 2018 a; Ballester Brage y cols., 2006; Figueroa y cols., 2005; González Barrón y cols., 2002).

Además, como señalan varios autores, no existen estrategias adecuadas o inadecuadas, sino que la capacidad de las misma para permitirnos enfrentar situaciones estresantes, como pueden ser las académicas, dependerá de factores como la situación a la que se enfrentan los individuos, la amenaza que supone, el tipo de persona que son y los resultados de sus intentos de afrontamiento previos; teniendo estas que ser flexibles y adaptarse a las necesidades de la situación (González Barrón y cols., 2002; Lazarus y Lazarus, 2000).

Para analizar si las hipótesis que hemos ido presentando en este trabajo son acertadas, así como para aseverar si las estrategias de afrontamiento que se mostraron más operativas son, realmente, las más adecuadas para este contexto sociocultural, deberemos realizar otras investigaciones entre este alumnado y conseguir una muestra más representativa del mismo.

Bibliografía

- Aragón Borja, L.E.; Contreras Gutiérrez, O.; Tron Álvarez, R. (2011). Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3 (1), 43-56.
- Balleter Brage, L.; March Cerdá, M.X.; Orte Socias, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Apuesta. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-22.
- Bean, J. y Eaton, S. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3 (1), 73-89.
- Bean, J.P. (1990). Understanding why students stay or leave. En D. Hossler, J.P. Bean, and assoc. (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127.
- Cano García, F.J.; Rodríguez Franco, L.; García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39.
- Castro Solano, A. y Casullo, M.M. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología*, 18 (2), 247-259.
- Cornejo, M. y Lucero, M.C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis, VI (2), 143-153.
- Fernández Jiménez, C. y Polo Sánchez, M. T. (2011). Afrontamiento, Estrés y Bienestar Psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *EduPsykhé*, 10 (2), 177-192.
- Figueroa, M.I.; Contini, N.; Lacunza, A.B.; Levín, M.; Estévez Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21 (1), 66-72.
- González Barrón, R.; Montoya Castilla, I.; Casullo, M.M.; Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescente. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.

- Guari, C.A. (2017). *Ansiedad y depresión, bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en los ingresantes a la carrera de Educación para la Salud de la FHyCS (UNJu)*. Encuentro de Cátedras de Psicología de Universidades Nacionales. Unidad de Investigación en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, del 26 al 28 de abril de 2017.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Martos y Mula, A.J. (2016). *Análisis de fortalezas para la permanencia en la universidad. Estudio de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu)*. XX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXVII Jornadas Nacionales de ADEIP. ADEIP. San Luis, 8 al 10 de septiembre de 2016.
- Martos y Mula, A.J.; Barrionuevo, A.G.; Di Filippo Ordóñez, N. (2018 b). *Estrategias de afrontamiento de los estudiantes del Seminario Cerebro y Conducta de la FHyCS-UNJu y su relación con el rendimiento académico de los mismos*. I Jornadas: Las instituciones, sus mandatos, desafíos y tendencias. Primer Encuentro de Cátedras de Análisis Institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 23 al 25 de mayo de 2018.
- Martos y Mula, A.J.; Vera, L.; Barrionuevo, A.G. (2018 a). *Estrategias de afrontamiento y su relación con el Bienestar Psicológico de los estudiantes de los dos primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro de la Universidad Nacional de Jujuy*. III Jornadas de Investigación en Educación para la Salud en Contextos Diversos. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 30 y 31 de agosto de 2018.
- Martos y Mula, A.J.; Vera, L.; Vazquez, E.E. (2019): *Relación entre las Estrategias de Afrontamiento de los estudiantes de Ciencias de la Educación, Sede San Salvador (2019) y su permanencia/abandono en la materia Biología del Aprendizaje*. XIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 18 al 20 de septiembre de 2019.
- Murphy, M. C. y Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985- 1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20-28.

Velásquez, C.C.; Montgomery, W.U.; Montero, V.L.; Pomalaya, R.V.; Dioses, A.Ch.; Velásquez, N.C.A.; Araki, R.O.; Reynoso, D.E. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UNMSM*, 11 (2), 139.



Relación entre depresión y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Cecilia Anahí Guari

Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ivanna Gabriela Callieri

FHyCS-UNJu

Adriana Gabriela Barrionuevo

Expansión Académica San Pedro-UNJu

cecilia_guari@hotmail.com

Relación entre depresión y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Cecilia Anahí Guari

Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ivanna Gabriela Callieri

FHyCS-UNJu

Adriana Gabriela Barrionuevo

Expansión Académica San Pedro-UNJu

cecilia_guari@hotmail.com

Fecha de recepción: 21/11/2019

Fecha de aceptación: 13/03/2020

Palabras Clave: depresión, permanencia, rendimiento, estudiantes, universidad.

Resumen

Numerosos estudios relacionan los estados emocionales de los estudiantes universitarios con su adaptación a los estudios superiores. Algunos de ellos han logrado demostrar una gran relación entre el abandono de los estudios universitarios y los niveles de depresión que estudiantes presentaban; así como también una relación entre dicho niveles de depresión y el rendimiento que los individuos presentaban en sus estudios. Por este motivo, nuestro grupo de investigación, dentro del proyecto aprobado y subvencionado por SeCTER “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre los niveles de depresión que presentaban los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico. Se trabajó con una metodología cuantitativa. Se seleccionaron 15 voluntarios inscriptos en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu en el año 2018, administrándoles el Inventario de Depresión de Beck y registrando, a lo largo de la cursada, datos de su rendimiento tales como: abandono, condición, asistencias, prácticos y notas de los parciales. Los resultados mostraron que no había una relación entre los niveles de depresión y la permanencia/abandono de los estudiantes. Se encontraron diferencias de género en la relación de los niveles de depresión con el rendimiento, mientras que en las mujeres se encontró a que los mayores niveles de depresión tendían a reducir la asistencia, los prácticos aprobados y las notas del segundo parcial; en los varones la tendencia era a la inversa.

Introducción

Las diferentes facetas del ingreso a la universidad presenta ante los estudiantes variados y significativos desafíos, que demandan cambios relacionados con su desarrollo personal y académica. Estos cambios, según como los hayan vivido los estudiantes, ya sea de forma positiva o negativa, pueden impactar en su rendimiento académico.

Entre los diferentes factores vinculados con la permanencia/abandono y el rendimiento académico encontramos aquellos vinculados al plano emocional (Domingo, 2014; Aragón Borjay cols., 2011).

Autores como Arco Tirado y cols. (2005) consideran que todas esas modificaciones, ya sean positivas o negativas pueden traer consigo estrés y vulnerabilidad tanto física como psíquica, convirtiéndose éste en un factor desencadenante de problemas de ansiedad o depresión por parte de los estudiantes. A su vez, puede producir dificultades en el rendimiento académico, o incluso el abandono en los estudios universitarios (Balanza Galindo y cols., 2008; Feldman y cols., 2008; Arco Tirado y cols., 2005).

Numerosos trabajos han encontrado factores de riesgo emocional, entre ellos la depresión, dentro de la población universitaria (Caballero Domínguez y cols., 2015; Baader y cols., 2014; Antúnez y Vinet, 2013; Franco Mejía y cols., 2011; Micin y Bagladi, 2011; Rosas y cols., 2011; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; López y cols., 2010; Martínez-Otero Pérez, 2010; Osornio Castillo y cols., 2009; Rodas Descalzi y cols., 2009; Agudelo Vélez y cols., 2008; Balanza Galindo y cols., 2008; Cova y cols., 2007; Joffres Velázquez y cols., 2007; Palacio Sañudo y Martínez de Biava, 2007; Riveros y cols., 2007; Amézquita y cols., 2000; Marín Sánchez y cols., 2000).

En trabajos anteriores de este equipo de investigación también se han encontrado problemas del estado de ánimo entre los estudiantes jujeños ingresantes a diferentes carreras de la Universidad Católica de Santiago del Estero-Departamento Académico San Salvador de Jujuy (Martos Mula y cols., 2007; Camacho y cols., 2005).

Sumado a esto, el equipo, al trabajar con ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy, localizó en ellos sintomatología depresiva. En este caso, los niveles de depresión presentados resultaron significativamente por encima del punto de corte establecido por la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg.

Asimismo surgieron en ese estudio que un 24% de los ingresantes con los que se trabajó (128 estudiantes) mostraban riesgo de padecer trastornos de tipo emocional serios, individuos con puntuaciones altas en ansiedad y depresión (Guari y cols., 2015).

Teniendo en cuenta estos datos, que reflejan la prevalencia de trastornos emocionales entre la población universitaria, como la depresión, son varios los autores que se han lanzado a analizar la relación entre la presencia de síntomas depresivos en los estudiantes y su desempeño académico (rendimiento académico y deserción).

Las investigaciones consultadas muestran relación entre la depresión y una mayor tendencia al abandono de los estudios universitarios (Antunez y Vinet, 2013; Micin y Bagladi, 2011; Rosas y cols., 2011; Martínez-Otero Pérez, 2010; Cova y cols., 2007; Rosete Mohedano, 2003 citado en Riveros y cols., 2007); así como el hecho de que el tratamiento de los trastornos afectivos vinculados a la depresión reducen el riesgo de abandono (Arco Tirado y cols., 2005).

Con relación a la presencia de sintomatología depresiva y rendimiento académicos, algunos autores muestran que los estudiantes con sintomatología depresiva tienen bajo rendimiento académico (Caballero Domínguez y cols., 2015; Antunez y Vinet, 2013; Serrano Barquin y cols., 2013; Rodríguez de Alba y Suárez Colorado, 2012; Franco Mejía y cols., 2011; Micin y Bagladi, 2011; Rosas y cols., 2011; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; Martínez-Otero Pérez, 2010; Cova y cols., 2007; Arco Tirado y cols., 2005).

También hay estudios en los que no se pudo observar una correlación entre las puntuaciones obtenidas en el test de depresión y el rendimiento académico de los alumnos (Guari y cols., 2015; Osornio Castillo y cols., 2009; Palacio Sañudo y Martínez de Biava, 2007; Martos Mulay cols., 2007; Camacho y cols., 2005).

Por todo lo hasta aquí mencionado, el equipo de investigación, dentro de un proyecto más amplio aprobado y subvencionado por SeCTER y denominado “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre los niveles de depresión que presentaban los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico.

Material y método

Por la naturaleza del objeto de estudio, se optó por trabajar dentro de un paradigma positivista, usando una metodología cuantitativa.

Para el estudio se seleccionó, mediante un muestreo intencional, a estudiantes que en el año 2018 se hubieran inscripto en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu. Fueron 18 los estudiantes que dieron su consentimiento para ser incluidos en el presente estudio, pero solamente 15 de ellos respondieron completamente al Inventario de Depresión de Beck; por lo que fueron estos 15 estudiantes con los que se trabajó en el presente estudio.

A cada uno de ellos se le administró, al inicio de la cursada de la materia, el Inventario de Depresión de Beck (Beck y cols., 1996), que consiste en una prueba orientada a discriminar rápidamente los posibles casos de depresión. Para este autor, la depresión es considerada como la presencia de desinterés, desaliento y una abrumadora desesperanza vital.

Para cada uno de estos estudiantes también se registraron, a lo largo de la cursada, datos sobre su rendimiento; obteniendo de esta manera las siguientes variables: abandono/permanencia en el cursado de la materia; condición alcanzada en la materia entre aquellos que cursaron (libre, regular o promoción); porcentaje de asistencias a las clases prácticas; porcentaje de prácticos apro-

bados; nota promedio en los prácticos; nota en el primer y segundo parcial o su recuperatorio (se consideró la nota más alta entre ambas instancias de evaluación).

Análisis estadístico

Dado que otras investigaciones de este mismo equipo reflejaron diferencias entre los géneros a la hora de identificar las relaciones entre los estados emocionales y la permanencia/abandono o con el rendimiento, se decidió realizar el análisis estadístico diferenciando entre varones y mujeres.

Para analizar la relación entre el abandono/permanencia se usaron pruebas t de Student para muestras independientes, donde se compararon las puntuaciones en depresión entre quienes había abandonado la materia y quienes permanecieron en ella.

Por otra parte, para el análisis de la relación entre la condición alcanzada por los estudiantes (considerando solamente los que cursaron) y la puntua-

ción en depresión que estos presentaban, se usaron pruebas t de Student para muestras independientes (si solo existían dos condiciones) o ANOVAs Unifactoriales entre sujeto (si existían estudiantes en las tres condiciones posibles: libre, regular y promoción).

Para el estudio de la relación entre la depresión y las medidas de rendimiento (porcentaje de asistencias a prácticos, porcentaje de prácticos aprobados, nota promedio en los prácticos y nota en el primer y segundo parcial) se realizaron dos tipos de análisis: 1) correlación entre las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Depresión de Beck y estas medidas de rendimiento; y 2) ANOVA Factoriales entre sujeto para comparar las puntuaciones en las medidas de rendimiento entre los estudiantes que no poseían sintomatología depresiva (sin depresión), y los que presentaban una sintomatología leve (Depresión Leve), moderada (Depresión Moderada) o severa (Depresión Severa).

Resultados

Como se señaló anteriormente, se trabajó con un total de 15 estudiantes, 12 de los cuales eran mujeres (80%) y los tres restantes varones (20%).

Relación de los niveles de depresión con la permanencia/abandono de la materia.

Este análisis solamente se pudo realizar con las mujeres, ya que ninguno de los varones que participaron en el estudio abandono la cursada de la materia. En el caso de las mujeres hay que señalar que solamente una de ellas abandono la cursada.

Los resultados observados con las mujeres mostraron que no existía una relación entre la permanencia/abandono de los estudiantes y sus niveles de depresión (Ver Tabla 1).

	DEPRESIÓN	
	MUJERES	VARONES
Permanencia/Abandono	$t_{(10; 0.05)} = 0.072;$ $p = 0.944$	----
Condición	$F_{(2,8; 0.05)} = 0.150;$ $p = 0.863$	$t_{(1; 0.05)} = -5.774;$ $p = 0.109$

Tabla 1. Relación de los niveles de Depresión con la permanencia/abandono de la materia y con la condición alcanzada por los estudiantes en la misma.

Relación de los niveles de depresión con la condición alcanzada por el estudiante en la materia.

Tal como ya se indicó, este análisis, y los que siguen, se realizaron únicamente considerando los estudiantes que no abandonaron la materia.

Hay que señalar que en el caso de las mujeres solamente una de ellas alcanzó la condición de promoción; mientras que en el caso de los varones ninguno de ellos quedó en condición de libre.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres, no se encontró relación significativa entre la condición alcanzada por los estudiantes en la materia y sus puntuaciones en depresión. No obstante, se observó una tendencia a que, en el caso de los varones, aquellos que promocionaron (131.4) presentaran mayor puntuación en depresión que aquellos que alcanzaron la condición de regular (3), donde solo había un varón.

Relación de los niveles de depresión con el porcentaje de asistencias a prácticos.

Si bien no se encontraron correlaciones significativas entre los niveles de depresión y el porcentaje de asistencias a los prácticos, en ninguno de los dos géneros (ver Tabla 2), tanto en el caso de los varones, como en el de las mujeres, se observaron tendencias a que dichas variables estuvieran relacionadas, pero en sentido contrario. Es decir, en el caso de las mujeres se observó una tendencia no significativa dirigida a que, a mayores puntuaciones en depresión, menor fuera el porcentaje de asistencias a prácticos; mientras que en el caso de los varones, se observó que a mayores puntuaciones en depresión mayor era el porcentaje de asistencia de los estudiantes a los prácticos.

En el caso de las mujeres, cuando se comparó el porcentaje de asistencia a prácticos entre aquellas que no presentaban depresión, las que presentaban una depresión leve, moderada o severa, no se observó una relación significativa (o tendiente a la significación) (ver Tabla 2). No obstante, hay que señalar que aquellas que no presentaban depresión (957.1) presentaban mayor porcentaje de asistencias que aquellas que presentaban Depresión Leve (88.312.6) y que las que presentaban Depresión Moderada (78.315.7).

En el caso de los varones, no se pudo realizar la comparación entre el porcentaje de asistencia a prácticos entre los que no presentaban depresión, los que presentaban una depresión leve, moderada o severa, ya que había un solo estudiantes en cada uno de los rangos (ver Tabla 2).

No obstante, observando las puntuaciones de cada uno de estos individuos, se comprobó que el caso incluido dentro del grupo Sin Depresión (90) presentaba menos porcentaje de asistencias a prácticos, que aquellos que entraron dentro del grupo de Depresión Leve (100) o Moderada (100).

	DEPRESIÓN (Correlaciones)		DEPRESIÓN (ANOVAs)	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
% de asistencias	$G_{(11)} = -0.494$; $p = 0.122$	$G_{(3)} = 0.985$; $p = 0.109$	$F_{(2,8; 0.05)} = 1.227$; $p = 0.343$	----
% de prácticos aprobados	$G_{11} = -0.386$; $p = 0.266$	----	$F_{(2,8; 0.05)} = 0.699$; $p = 0.525$	----
Nota promedio en prácticos	$G_{(11)} = -0.121$; $p = 0.722$	$G_{(3)} = 0.985$; $p = 0.109$	$F_{(2,8; 0.05)} = 2.273$; $p = 0.165$	----
Nota parcial 1	$G_{(9)} = 0.159$; $p = 0.682$	----	$F_{(2,6; 0.05)} = 0.597$; $p = 0.605$	----
Nota parcial 2	$G_{(10)} = -0.507$; $p = 0.163$	$G_{(3)} = 0.998$; $p = 0.036^*$	$F_{(2,6; 0.05)} = 6.216$; $p = 0.034^*$	----

Tabla 2. Correlaciones entre las puntuaciones en Depresión y: los porcentajes de Asistencias a Prácticos; porcentajes de Prácticos Aprobados; Nota Promedio en Prácticos; y Notas del primero y segundo Parcial.

Relación de los niveles de depresión con el porcentaje de prácticos aprobados.

En el caso de las mujeres, tampoco en esta ocasión se encontraron relaciones significativas entre los niveles de depresión y esta medida de rendimiento, (ver Tabla 2). En el caso de los varones no se pudo realizar este análisis ya que todos los varones incluidos en este estudio presentaron un 100% de trabajos prácticos aprobados.

Relación de los niveles de depresión con el promedio obtenido en los prácticos.

En las mujeres, se observó que aunque no se obtuvo una correlación significativa (o tendiente a la significación) entre las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Depresión de Beck y la nota promedio obtenida en los prácticos (Ver Tabla 2), al comparar las notas entre aquellas que estaban incluidas en el grupo Sin Depresión (8.52.1), Depresión Leve (9.70.6) y Depresión Moderada (8.20.8) se observó una tendencia leve y no significativa a que las mujeres de este último grupo, presentaran menos notas que aquellas que pertenecían al grupo Sin Depresión o Depresión Leve, especialmente en comparación con éste último.

Sobre los varones, si se observó una tendencia a que la correlación entre las puntuaciones en depresión y el promedio obtenido en los prácticos fuera significativa (Ver Tabla 2), presentándose de nuevo la tendencia de que a mayor puntuación en depresión, mayor el promedio obtenido en los prácticos. Si bien en este caso no se pudo realizar el ANOVA para comparar las notas en función del rango de depresión de los estudiantes, al haber un solo estudiante en cada rango, las puntuaciones obtenidas reflejaron que el promedio de notas del estudiante que pertenecía al rango Sin Depresión (8) presentara un promedio más bajo que los estudiantes que pertenecían al rango de Depresión Leve (9) o Moderada (9).

Relación de los niveles de depresión con la nota obtenida en los parciales

No se encontraron relaciones significativas entre los niveles de depresión y la nota obtenida por las mujeres en el primer parcial (ver Tabla 2). En el caso de los varones no se pudo realizar este análisis ya que todos los varones incluidos en este estudio presentaron una nota similar en el primer parcial (7.25).

No obstante, al considerar las notas obtenidas en el segundo parcial, si se observó relación entre esta variable y los niveles de depresión presentados por los estudiantes. Como se observa en la Tabla 2, en el caso de las mujeres se observó una ligera tendencia, no significativa, a que a mayor nivel de depresión menor fuera la nota obtenida en este parcial. Tendencia que se corroboró en el ANOVA, que reflejó que existía una diferencia significativa entre las notas obtenidas por las mujeres pertenecientes a distintos rango según su nivel de depresión (Ver

Tabla 2). Concretamente se observó que las mujeres del grupo de Depresión Moderada (4.41.4) presentaban menos nota en el segundo parcial que las mujeres que pertenecían al grupo de Depresión Leve (8.30.4), aunque no diferían significativamente con las mujeres que formaban parte del grupo Sin Depresión (6.31.8) (Ver Gráfica N°1)

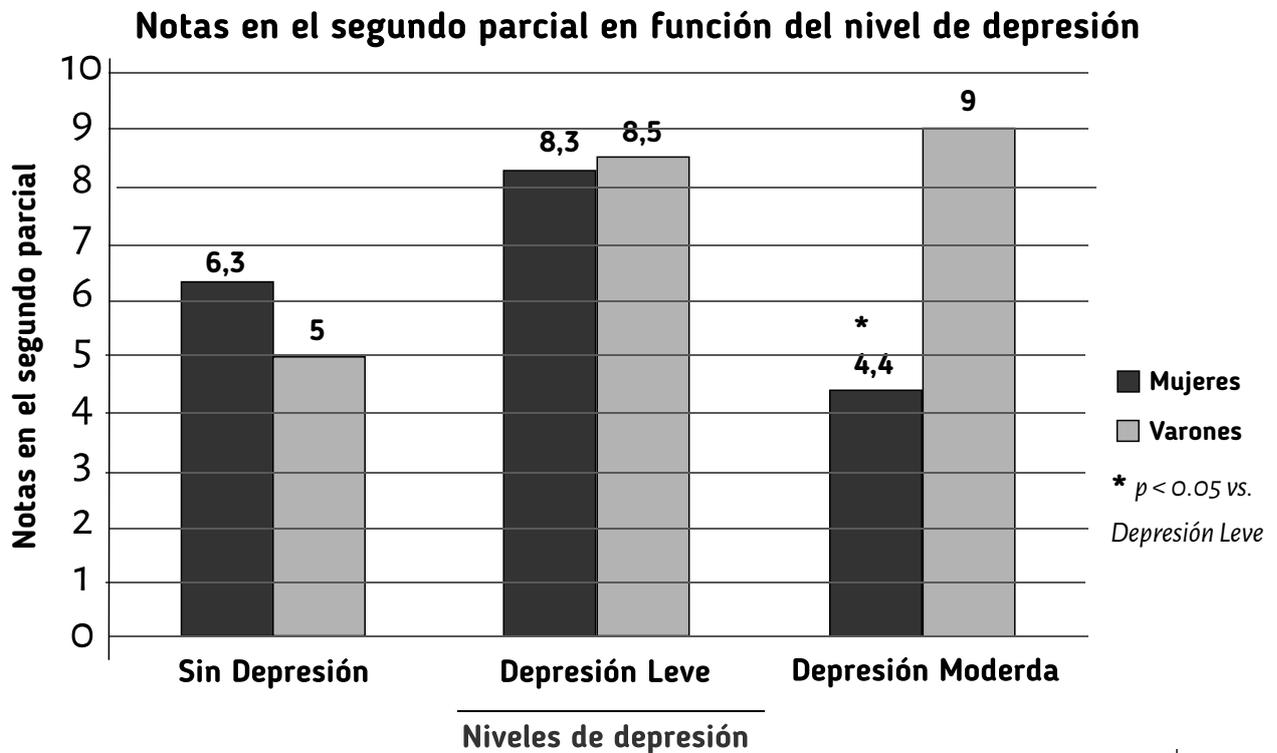
En el caso de los varones, se observó una correlación significativa y positiva entre las notas del segundo parcial y la puntuación obtenida en el Inventario de Depresión de Beck (Ver Tabla 2). Es decir, que a mayor puntuación en depresión, mayor nota en el segundo parcial. Si bien no se pudo realizar el ANOVA para comparar las notas obtenidas por aquellos varones Sin Depresión, Depresión Leve o Moderada, al haber un solo individuo en cada uno de los grupos, las puntuaciones obtenidas por estos (se pueden observar en la Gráfica N° 1), corroboran esta tendencia de que a mayor nivel de depresión mayores notas en el segundo parcial.

Discusión

Con respecto a la relación que plantea este estudio entre: los niveles de depresión de los estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje de la Expansión Académica San Pedro-UNJu, su permanencia/abandono y rendimiento académico, podemos decir que aunque los resultados obtenidos no muestran relaciones significativas entre las variables analizadas, si se observan algunas tendencias que considerar. Los resultados observados con las mujeres mostraron que no existía una relación entre la permanencia/abandono de los estudiantes y sus niveles de depresión. La mayoría de las investigaciones consultadas, muestran la relación entre depresión y una mayor tendencia al abandono de los estudios universitarios y bajo rendimiento (Antunez y Vinet, 2013; Micin y Bagladi, 2011; Rosas y cols., 2011; Martínez-Otero Pérez, 2010; Cova y cols., 2007; Rosete Mohedano, 2003 citado en Rivero y cols., 2007), se evidencia un contraste entre los resultados de ésta investigación con otros estudios.

En algunas investigaciones realizadas por este equipo tampoco se pudo encontrar relación entre la sintomatología depresiva y el rendimiento académico de los estudiantes, como es el caso de los ingresantes a la Universidad Católica de Santiago del Estero (Martos y cols., 2007; Camacho y cols., 2005); así como tampoco entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (Guari y cols., 2015), aunque en este último caso hay que señalar que, si bien no se pudo obtener una correlación entre las puntuaciones obtenidas en depresión y su rendimiento académico, llamo la atención

que cuando el Centro de Ambientación y Orientación Estudiantil de la Facultad intentó detectar a los estudiantes con alto riesgo de padecer trastornos de tipo emocional, para trabajar con ellos, muchos de ellos habían abandonado a la facultad, incluso antes de concluir el primer cuatrimestre.



Gráfica N° 1. Notas del segundo parcial en función del nivel de Depresión de los Estudiantes

Con respecto a la relación entre depresión y condición alcanzada no se encontró relación significativa. No obstante, se observó una tendencia a que, en el caso de los varones, aquellos que promocionaron (1) presentaran mayor puntuación en depresión que aquellos que alcanzaron la condición de Regular (3), donde solo había un varón.

Respecto a la relación de los niveles de depresión con el resto de medidas de rendimiento, si bien no se pudieron encontrar relaciones claras, se observaron tendencias a que la depresión dificultara el rendimiento en el caso de las mujeres, pero lo mejorara en el caso de los varones.

Concretamente se observó que entre las mujeres que a mayores niveles de depresión se presentaba una tendencia a que el porcentaje de asistencias a los prácticos, la nota en los mismos, así como las notas en el segundo parcial fueran más bajas. Estos resultados están en la dirección de otros estudios que señalan el posible efecto adverso que la depresión produce sobre el rendimiento de los estudiantes universitarios (Caballero Domínguez y cols., 2015; Antunez y Vinet, 2013; Serrano Barquin y cols., 2013; Rodríguez de Alba y Suárez Colorado, 2012; Franco Mejía y cols., 2011; Micin y Bagladi, 2011; Rosas y cols., 2011; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; Martínez-Otero Pérez, 2010; Cova y cols., 2007; Arco Tirado y cols., 2005). Así como también concuerdan con otros estudios llevados a cabo por nuestro propio grupo de investigación donde se observó,

entre las estudiantes de sexo femenino, una relación inversa entre los niveles de depresión que las mismas presentaban y diferentes medidas de rendimiento académico (Martos y Mula y cols., 2019; Barrionuevo y cols., 2018).

En el caso de los varones, la relación entre los niveles de depresión presentados por los mismos y las medidas de rendimiento académico obtenidas, mostró ser opuesta a lo esperado en la bibliografía consultada, ya que en los mismos se observó una tendencia a que a mayor niveles de depresión mayor porcentaje de asistencias a los prácticos, mayor nota en los mismos, así como también se observó una tendencia a presentar más nota en el segundo parcial. Estos resultados están en la dirección de otros estudios que señalan el posible efecto adverso que la depresión produce sobre el rendimiento de los estudiantes universitarios. Estos resultados también son contrarios a los observados en otros estudios llevados a cabo en nuestro propio grupo de investigación donde o no se observó relación entre los niveles de depresión y el rendimiento académico entre los varones (Barrionuevo y cols., 2018) o se observaron tendencias a que a mayor puntuación en depresión el rendimiento de los estudiantes se viera perjudicado (Vera y cols., 2019).

Si bien es cierto que los resultados obtenidos en el caso de los varones en el presente estudio han de ser interpretados con cautela, por el escaso número de individuos de la muestra; también es cierto que en otro estudio llevado a cabo por nuestro grupo entre estudiantes de la carrera de Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro-UNJu, se observó que aquellos estudiantes incluidos en el grupo Sin Depresión presentaron menor porcentaje de asistencias, menor porcentaje de prácticos aprobados y menor nota en los mismo que los estudiantes pertenecientes a los grupos Depresión Moderada y Depresión Severa (Martos y Mula y cols., 2019).

Conclusiones

Este trabajo mostró la relación estudiada entre niveles de depresión con la permanencia/abandono de la materia; la condición alcanzada por el estudiante en la materia; el porcentaje de asistencias a prácticos; el porcentaje de prácticos aprobados; el promedio obtenido en los prácticos; y con las notas obtenidas en los parciales. A su vez también se discutió con trabajos que abordaron el tema en otras instituciones y momentos históricos.

Así, los resultados mostraron que no había una relación entre los niveles de depresión y la permanencia/abandono de los estudiantes, lo que muestra diferencia con los resultados de otros estudios descriptos en la discusión. Cabría pensar que entonces el abandono también se relacionaría con otros aspectos no contemplados en este estudio.

Sin embargo en el presente estudio, se observaron diferencias de género en la relación de los niveles de depresión con el rendimiento, mientras que en las mujeres se encontró a que los mayores niveles de depresión tendían a reducir la asistencia, los prácticos aprobados y las notas del segundo parcial; en los varones la tendencia era a la inversa.

Bibliografía

- Agudelo Vélez, D. M.; Casadiegos Garzón, C. P.; Sánchez Ortiz, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal o Psychological Research*, 1 (1), 34-39.
- Amézquita, M.; González, R.; Zuluaga, D. (2000). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32 (4), 341-356.
- Antúnez, Z. y Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica Chilena*, 141, 209-216.
- Aragón-Borja, L.E., Contreras-Gutiérrez, O.M.; Tron-Álvarez, R. (2011). Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Journal of behavior, health & social issues* (México), 3(1), 43-56.
- Arco Tirado, J.L.; López Ortega, S.; Heilborn Díaz, V.A.; Fernández Martín, F.D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 589-608.

- Baader, T.; Rojas, C.; Molina, J.L.; Gotelli, M.; Alamo, C.; Fierro, C.; Venenzian, S.; Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocional asociados. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 52 (3), 167-176.
- Balanza Galindo, S.; Morales Moreno, I.; Guerrero Muñoz, J.; Conesa Conesa, A. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicosociofamiliares durante el curso 2004-2005. *Revista Española de Salud Pública*, 82 (2), 189-200.
- Barrionuevo, A.G.; Di Filippo Ordóñez, N.B.; Vaca, D.S. (2018). *La importancia de los estados emocionales en el tránsito universitario*. I Jornadas. Las instituciones, sus mandatos, desafíos y tendencias. Primer Encuentro de Cátedras de Análisis Institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 23 al 25 de mayo de 2018.
- Beck, A.T.; Steer, R.A.; Brown, G. K. (1996). BDI-II. *Inventario de depresión de Beck*. Buenos Aires: Paidós.
- Caballero Domínguez, C.; González Gutiérrez, O.; Palacio Sañudo, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con la depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*, 31(1): 59-69.
- Camacho, R.C.; Callieri, I.; Martos Mula, A.; Lizarraga, E.; Civilá, P.; Pérez, M.E. y Rojas, J. (2005). El desafío del ingreso universitario en Jujuy. Análisis de las Estrategias y Competencias Cognitivas de los Jóvenes Ingresantes a las carreras de Grado UCSE-Departamento Académico San Salvador de Jujuy. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu, los días 18 al 20 de mayo de 2005. *Revista Cuadernos*, 26. Suplemento: 64.
- Cova, F.; Alvial, W.; Aro, M.; Boniffeti, A.; Hernández, M.; Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25, 105-112.
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. REDU. *Revista de docencia universitaria*, 12 (2), 281-306.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.

- Franco Mejía, C.; Gutiérrez Agudelo, S.; Perea, E. (2011). Asociación entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14 (25): 67-75.
- Guari, C.A.; Di Filippo Ordoñez, N. B.; Choque Gorena, J.C. (2015). *Ansiedad y depresión en los alumnos ingresantes a la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu)*. 2015. Mesa: Factores facilitadores o inhibidores de los procesos educacionales. XII Jornadas Nacionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. 9 al 11 de septiembre de 2015.
- Gutiérrez Rodas, J. A.; Montoya Vélez, L.P.; Toro Isaza, B.E.; Briñon Zapata, M. A.; Rosas Restrepo, E.; Salazar Quintero, L.A. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con estrés académico. *Revista CESMEDICINA*, 24 (1), 7-17.
- Joffre Velázquez, V.M.; Martínez Perales, G.; García Maldonado, G.; Sánchez Gutiérrez de Lara, L. (2007). Depresión en estudiantes de medicina. Resultados de la aplicación del inventario de depresión de Beck en su versión de 13 ítems. Alcmeon, *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 14 (1), 86-93.
- López, M.; Kuhne, W.; Pérez, P.; Gallero, P.; Matus, O. (2010). Características de consultantes y proceso terapéutico de universitarios en un servicio de psicoterapia. *Revista Iberoamericana de Psicología. Ciencia y Tecnología*, 3 (1), 99-107.
- Marín Sánchez, M.; Infante Rejano, E.; Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2010). Sintomatología depresiva en universitarios: Estudio de una muestra de alumnos de pedagogía. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13 (4), 1-17.
- Martos Mula, A.J.; Callieri, I.; Camacho, R. (2007). *Evaluación e intervención en el estudio y desarrollo de aptitudes, estrategias y competencias cognitivas en el nivel superior universitario: el caso de los estudiantes de primer año del Departamento Académico San Salvador-UCSE*. Conclusiones finales. Segundo Simposio Internacional de Investigación: Experiencias Innovadoras de Investigación Articuladas a la Docencia y a la Extensión". Universidad Católica de Santiago del Estero-Departamento Académico San Salvador. San Salvador de Jujuy (Argentina), 17 al 20 de octubre de 2007.

- Martos y Mula, A.J.; Guari, C. A.; Condorí, F.E.; Vaca, D.S. (2019). *Niveles de depresión en estudiantes de Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro-UNJu y su relación con la permanencia/abandono y el rendimiento de los estudiantes*. VI Jornada de Intercambio de Experiencias en Promoción y Educación para la Salud. "Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud" San Salvador de Jujuy, 21 y 22 de agosto de 2019.
- Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29 (1), 53-64.
- Osornio Castillo, L.; García Monroy, L.; Méndez Cruz, A.R.; Garcés Dorantes, L.R. (2009). Depresión, dinámica familiar y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Archivos en Medicina Familiar*, 11 (1), 11-15.
- Palacio Sañudo, J.E. y Martínez de Biava, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 10 (18), 113-128.
- Riveros, M.; Hernández, H.; Rivera J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10 (1), 91-102.
- Rodas Descalzi, P.; Santa Cruz Linares, G.; Vargas Murga, H. (2009). Frecuencia de trastornos mentales en alumnos de tercer año de la Facultad de Medicina de una universidad privada de Lima-2006. *Revista Médica Herediana*, 20 (2), 70-76.
- Rodríguez de Alba, V. y Suárez Colorado, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 15 (28), 348-359.
- Rosas, M.; Yampufé, M.; López, M.; Carloa, G.; Sotil de Pacheco, A. (2011). Niveles de depresión en Estudiantes de Tecnología Médica. *Anales de la Facultad de Medicina*, 72 (3), 183-186.
- Serrano Barquin, C.; Rojas García, A.; Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 47-60.
- Vera, L.; Barrionuevo, A.G.; Vaca, D.S. (2019): *Relación entre depresión, abandono/permanencia y rendimiento en estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje (Sede San Salvador de Jujuy) de la FH y CS-UNJu*. XIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 18 al 20 de septiembre de 2019.

Relación entre ansiedad y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ana Josefa Martos y Mula

FHyCS-UNJu

Luciana Vera

FCA-UNJu

Adriana Gabriela Barrionuevo

Expansión Académica San Pedro-UNJu

ana_martos@hotmail.com

Relación entre ansiedad y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Ana Josefa Martos y Mula

FHyCS-UNJu

Luciana Vera

FCA-UNJu

Adriana Gabriela Barrionuevo

Expansión Académica San Pedro-UNJu

ana_martos@hotmail.com

Fecha de recepción: 21/11/2019

Fecha de aceptación: 06/04/2020

Palabras Clave: ansiedad, permanencia, rendimiento, estudiantes, universidad.

Resumen

Cada vez es mayor la preocupación por fomentar la retención de los estudiantes en el nivel universitario, así como por mejorar su rendimiento en este. La adaptación del estudiante al sistema educativo depende en gran medida de sus estados emocionales. Así, es sabido que la permanencia y el buen rendimiento del estudiante parecen estar relacionado con un nivel óptimo de ansiedad. Por ello, nuestro grupo de investigación, dentro del proyecto aprobado y subvencionado por SeCTER “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre los niveles de ansiedad que presentaban los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico. Se trabajó con una metodología cuantitativa. Se seleccionaron 18 voluntarios inscriptos en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu en el año 2018, administrándoles el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y registrando, a lo largo de la cursada, datos de su rendimiento. Los resultados mostraron que no había una relación entre los niveles de ansiedad y la permanencia/abandono de los estudiantes, así como tampoco con la condición que alcanzasen, para ambos géneros. Se encontraron diferencias entre varones y mujeres en la relación de los niveles de ansiedad con el rendimiento, siendo la relación más clara entre las mujeres, especialmente en el efecto nocivo de la ansiedad sobre el porcentaje de asistencias, el porcentaje de prácticos aprobados y la nota del segundo parcial.

Introducción

Las universidades en Argentina, al tener un sistema no selectivo de admisión, dan igualdad de oportunidad en el acceso, permitiendo que muchos estudiantes puedan ingresar a nuestras casas de estudio. No obstante ello, la igualdad de oportunidades en el acceso no ha sido suficiente para garantizar la permanencia del estudiantado y la equidad en los resultados académicos.

Este es un tema de estudio de diversos actores educativos, ya que los mismos se interesan por los motivos o factores que llevan a muchos estudiantes a tener éxito o fracaso en su vida universitaria.

El fenómeno de permanencia/abandono de los estudios universitarios, así como el rendimiento académico en éste nivel educativo, es un fenómeno cuya naturaleza es compleja, multicausal y de difícil previsión, implicando factores que van desde la comunidad en la que el individuo está inserto a factores personales, como pueden ser sus estados emocionales (Rue, 2014; Cabrera, Bethencourt, González Afonso, M., Álvarez Pérez, 2006). Dentro de los aspectos psicológicos o emocionales que pueden afectar al rendimiento universitario se encuentra la ansiedad de los estudiantes.

Existen estudios que muestran como la iniciación de los estudios universitarios puede producir ansiedad (Balanza Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz, Conesa Conesa, 2008). La etapa de transición del estudiante del secundario a la universidad es de gran importancia, demandando al estudiante la necesidad de afrontar múltiples cambios, como la separación del núcleo familiar, aumento de responsabilidades y la reevaluación de las actividades que se realizan (Arco Tirado, López Ortega, Heilborn Díaz, Fernández Marín, 2005). Por otro lado, la propia vida académica universitaria exige de los estudiantes nuevas demandas: autogestión de los aprendizajes, nuevos hábitos de estudio, regulación de los tiempos; esto unido a la incertidumbre que sienten los estudiantes ante la elección de la carrera y la pobre formación académica previa. Además de las presiones internas que siente el estudiante, se le suman presiones externas tales como expectativas familiares. Todos estos aspectos pueden producir en los estudiantes sentimientos de inseguridad y nerviosismo, llevándolos a desarrollar síntomas de ansiedad.

De hecho, algunos estudios realizados en nuestro propio medio han demostrado la presencia de cierta sintomatología ansiosa entre los estudiantes de los primeros años a la universidad (Callieri, Montes, Giménez, 2018; Martos y Mula, Vaca, Guari, Di Filippo Ordóñez, 2018; Martos y Mula, Guari, Di Filippo Ordóñez, Vaca, 2017; Martos Mula, Callieri, Camacho, 2007; Camacho, Callieri, Martos Mula, Lizarraga, Civila, Pérez, Rojas, 2005).

Según Cano-Vindel y Miguel-Tobal (1999), la ansiedad es la respuesta, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Los autores consideran que la ansiedad puede ser producida tanto por estresores externos o situacionales, como por estímulos internos (como pensamientos e ideas), que son percibidos por el sujeto como peligrosos o amenazantes.

Estos estados emocionales también pueden incidir sobre sus resultados académicos, ya que pueden afectar la concentración de los estudiantes, imposibilitándolos para cumplir con sus obligaciones académicas y lograr obtener buenas calificaciones, al no encontrarse en condiciones óptimas para la adquisición de nuevos aprendizajes, al no poder poner atención en clase o en estudiar (Serrano Barquin, Rojas García, Ruggero, 2013; Osornio Castillo y Palomino Garibay, 2009; Osornio Castillo, García Monroy, Méndez Cruz, Garcés Dorantes, 2009).

Existen estudios en los que se vincula la presencia de síntomas ansiosos con la mayor tendencia al abandono de los estudios universitarios (Antunez y Vinet, 2013; Mici y Bagladi, 2011; Cova, Alvial, Aro, Boniffeti, Hernández, Rodríguez, 2007; Arco Tirado y cols., 2005) y con un perjuicio en el rendimiento de los estudiantes (Caballero Domínguez, González Gutiérrez, Palacio Sañudo, 2015; Aragón Borja, Contreras Gutiérrez, Tron Álvarez, 2011; Hernández Pozo, Coronado Álvarez, Araujo Contreras, Cerezo Reséndiz, 2008; Palacio Sañudo y Martínez de Biava, 2007; Arco Tirado y cols., 2005; García y de la Peza, 2005; Akgus y Ciarrochi, 2003; Farkas, 2003).

No obstante, no todos los trabajos encontraron esta relación, habiendo algunos en los que no hallaron vínculo entre ansiedad y rendimiento académico (Serrano Barquin y cols., 2013); y otros que encontraron que son los que menor ansiedad presentan los que muestran peor rendimiento, siendo los que mostraban más ansiedad los que mejores resultados académicos poseían (García Ros, Pérez González, Pérez Blasco, Natividad, 2011; Feldman, Goncalves, Chacón-Puignan, Zaragoza, Bagés, de Pablo, 2008; Caldera, Pulido, Martínez, 2007).

Esto último parece deberse al hecho de que moderados niveles de ansiedad pueden facilitar el rendimiento bajo ciertas circunstancias, ya que la preocupación ejerce un efecto motivador para el uso de estrategias auxiliares que incrementan la disponibilidad de recursos cognitivos para la tarea que se está realizando (Piemontesi y Heredia 2011; Gutiérrez Calvo, 1996). De este modo existiría un nivel de ansiedad que se considera normal e incluso útil, la cual permita mejorar el rendimiento y la actividad (ansiedad facilitadora del rendimiento), pero que sobrepasado este nivel, la ansiedad puede producir un deterioro de la actividad (ansiedad inhibidora del rendimiento). Es decir, que una ansiedad moderada puede ayudar a la adaptación del individuo a las demandas del ambiente universitario y potenciar su rendimiento académico; mientras que una alta ansiedad se convierte en obstáculo para el rendimiento académico, pudiendo llevar a los individuos al abandono de los estudios (Feldman y cols., 2008; Caldera Montes y cols., 2007; Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón, Mongo, 2001; Marín Sánchez, Infante Rejano, Troyano Rodríguez, 2000).

Esta relación entre la sintomatología ansiosa presentada por los estudiantes universitarios y su adaptación al ámbito académico es lo que llevó a nuestro grupo de investigación, dentro del proyecto aprobado y subvencionado por SeCTER "Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy", a interesarse por analizar la relación entre los niveles

de ansiedad que presentaban los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico.

Material y método

Se trabajó dentro de un paradigma positivista, usando una metodología cuantitativa, en la que se buscaba encontrar la relación entre variables.

Para el estudio se seleccionó, mediante un muestreo intencional, a estudiantes que en el año 2018 se hubieran inscripto en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu. Fueron 18 los estudiantes que dieron su consentimiento para ser incluidos en el presente estudio.

A cada uno de ellos se le administró, al inicio de la cursada de la materia, el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), que considera (Spielberger, Gorsuch, Lushene, 2011):

La ansiedad Estado (A/E) está conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad.

La ansiedad Rasgo (A/R) señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad Estado (...) Son disposiciones que permanecen latentes hasta que son activadas por algunos estímulos de la situación y que son el resultado de residuos de experiencias pasadas que predisponen tanto a ver el mundo de una determinada manera, como a manifestar unas tendencias de respuesta vinculadas al objeto (Spielberger y cols., 2011, p. 10).

Para cada uno de estos estudiantes también se registraron, a lo largo de la cursada, datos sobre su rendimiento; obteniendo de esta manera las siguientes variables: abandono/permanencia en el cursado de la materia; condición alcanzada en la materia entre aquellos que cursaron (libre, regular o promoción); porcentaje de asistencias a las clases prácticas; porcentaje de prácticos aprobados; nota promedio en los prácticos; nota en el primer y segundo parcial o su recuperatorio (se consideró la nota más alta entre ambas instancias de evaluación).

Análisis estadístico

Debido a que en otros estudios, realizados por nuestro propio grupo de investigación, se pudieron observar diferencias de género en las relaciones entre los estados emocionales y la permanencia/abandono y el rendimiento, se decidió realizar el análisis estadístico diferenciando entre géneros.

Para analizar la relación entre el abandono/permanencia se usaron pruebas t de Student para muestras independientes, donde se compararon las puntuaciones en ansiedad entre quienes había abandonado la materia y quienes permanecieron en ella.

Por otra parte, para el análisis de la relación entre la condición alcanzada por los estudiantes (considerando solamente los que cursaron) y la ansiedad que estos presentaban se usaron pruebas t de Student para muestras independientes (si solo existían dos condiciones) o ANOVAs Unifactoriales entre sujeto (si existían estudiantes en las tres condiciones posibles: libre, regular y promoción).

Para el estudio de la relación entre la ansiedad y las medidas de rendimiento (porcentaje de asistencias a prácticos, porcentaje de prácticos aprobados, nota promedio en los prácticos y nota en el primer y segundo parcial) se realizaron dos tipos de análisis: 1) correlación entre las puntuaciones obtenidas en ansiedad y estas medidas de rendimiento; y 2) ANOVAs Factoriales entresujeto (o pruebas t de Student si había solo dos grupos de ansiedad) para comparar las puntuaciones en las medidas de rendimiento entre los estudiantes que presentaban ansiedad baja (puntuaciones en ansiedad por debajo del percentil 25), ansiedad media (puntuaciones comprendidas entre el percentil 25 y 75) y ansiedad alta (puntuaciones por encima del percentil 75).

Resultados

Como se señaló con anterioridad, se trabajó con un total de 18 estudiantes, 14 de los cuales eran mujeres (78%) y los 4 restantes varones (22%)

Relación de la ansiedad con la permanencia/abandono de la materia

Este análisis solamente se pudo realizar con las mujeres, ya que ninguno de los varones que participaron en el estudio abandonó la cursada de la materia. En el caso de las mujeres hay que señalar que solamente una de ellas abandonó la cursada.

Los resultados observados con las mujeres mostraron que no existía una relación entre la permanencia/abandono de los estudiantes y sus niveles de A/E o A/R (Ver Tabla 1).

	ABANDONO/PERMANENCIA		CONDICIÓN	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
A/E	$t_{(12; 0.05)} = 0.481$; $p = 0.639$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.907$; $p = 0.435$	$t_{(2; 0.05)} = 0.210$; $p = 0.853$
A/R	$t_{(12; 0.05)} = 0.127$; $p = 0.901$	----	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.432$; $p = 0.661$	$t_{(2; 0.05)} = 0.066$; $p = 0.953$

Tabla 1. Relación de la A/E y A/R con la permanencia/abandono de la materia y con la condición alcanzada por los estudiantes en la misma

Relación de la ansiedad con la condición alcanzada por el estudiante en la materia

Como ya se señaló con anterioridad, este análisis, y los que siguen, se realizaron únicamente considerando los estudiantes que no abandonaron la materia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres, no se encontró relación entre la condición alcanzada por los mismos en la materia y sus puntuaciones en A/E o A/R.

Hay que señalar que en el caso de las mujeres solamente una de ellas alcanzó la condición de promoción; mientras que en el caso de los varones ninguno de ellos quedó en condición de libre.

Relación de la ansiedad con el porcentaje de asistencias a prácticos

Si bien no se encontraron relaciones significativas entre la A/E y el porcentaje de asistencias a los prácticos, en ninguno de los dos géneros (ver Tabla 2), en el caso de las mujeres hubo una tendencia bastante marcada a que a mayor puntuación en A/E, menor era el porcentaje de asistencias. Esta tendencia también se observó cuando se comparó el porcentaje de asistencias entre aquellas que entraban dentro del rango de A/E Alta, Media o Baja (Ver Tabla 3), ya que las mujeres con A/E Alta (66.319.7) presentaron un promedio de asistencias bastante menor que las que presentaron A/E Media (9011.2) o A/E Baja (900).

En el caso de la A/R, si bien no se encontraron correlaciones significativa ni tendientes a la significación, tanto para varones como para mujeres; al realizar las comparaciones de asistencias en función del rango de A/R en el que fueron incluidos los estudiantes, en el caso de las mujeres se observó una ligera tendencia a que a mayor A/R menor fue el porcentaje de asistencia a prácticos (Baja: 9511.2; Media: 91.712.9; Alta: 87.517.7). Entre los varones también se observó que los de A/R Alta (87.517.7) presentaban menos asistencias a prácticos que los de A/R Baja (1000), pero estas diferencias estaban lejos de ser significativas.

	ANSIEDAD ESTADO		ANSIEDAD RASGO	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
% de Asistencias	$G_{(13)} = -0.494;$ $p = 0.086$	$G_{(4)} = -0.405;$ $p = 0.595$	$G_{(13)} = -0.270;$ $p = 0.373$	$G_{(4)} = -0.468;$ $p = 0.532$
% de Prácticos Aprobados	$G_{(13)} = -0.386;$ $p = 0.192$	$G_{(4)} = -0.525;$ $p = 0.475$	$G_{(13)} = -0.046;$ $p = 0.883$	$G_{(4)} = -0.701;$ $p = 0.299$
Nota promedio en Prácticos	$G_{(13)} = 0.034;$ $p = 0.912$	$G_{(4)} = -0.362;$ $p = 0.638$	$G_{(13)} = -0.079;$ $p = 0.798$	$G_{(4)} = -0.394;$ $p = 0.606$
Nota Parcial 1	$G_{(10)} = 0.002;$ $p = 0.995$	$G_{(4)} = -0.525;$ $p = 0.475$	$G_{(10)} = 0.094;$ $p = 0.797$	$G_{(4)} = -0.701;$ $p = 0.299$
Nota Parcial 2	$G_{(10)} = -0.477;$ $p = 0.163$	$G_{(4)} = -0.224;$ $p = 0.776$	$G_{(10)} = -0.360;$ $p = 0.307$	$G_{(4)} = 0.006;$ $p = 0.994$

Tabla 2. Correlaciones entre las puntuaciones en A/E y A/R y: los porcentajes de Asistencias a Prácticos; porcentajes de Prácticos Aprobados; Nota Promedio en Prácticos; y Notas del primery segundo Parcial

Relación de la ansiedad con el porcentaje de prácticos aprobados

Tampoco en esta ocasión se encontraron correlaciones significativas entre la A/E y el porcentaje de Prácticos aprobados, para ninguno de los dos géneros (ver Tabla 2), pero en el caso de las mujeres apareció una leve tendencia a que a mayor A/E menor era dicho porcentaje. No obstante, al comparar el porcentaje de prácticos aprobados en función del rango de A/E en el que se encontraban las mujeres (Baja, Media o Alta) no se encontraron diferencias significativas, ni en el caso de las mujeres, ni en el de los varones (Ver Tabla 3).

La A/R no mostró ningún tipo de relación con el porcentaje de prácticos aprobados, ni en mujeres, ni en varones (Ver Tablas 2 y 3)

	ANSIEDAD ESTADO		ANSIEDAD RASGO	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
% de Asist.	$F_{(2,10; 0.05)} = 4.070$; $p = 0.051$	$F_{(2,1; 0.05)} = 0.170$; $p = 0.864$	$F_{(2,10; 0.05)} = 2.382$; $p = 0.143$	$t_{(2; 0.05)} = 0.557$; $p = 0.633$
% de Práct. Aprob.	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.701$; $p = 0.519$	$F_{(2,1; 0.05)} = 0.250$; $p = 0.816$	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.258$; $p = 0.778$	$t_{(2; 0.05)} = 1$; $p = 0.423$
Nota en Práct.	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.427$; $p = 0.664$	$F_{(2,1; 0.05)} = 0.188$; $p = 0.853$	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.538$; $p = 0.600$	$t_{(2; 0.05)} = 0.447$; $p = 0.698$
Nota Parcial 1	$F_{(2,7; 0.05)} = 0.590$; $p = 0.580$	$F_{(2,1; 0.05)} = 0.250$; $p = 0.816$	$F_{(2,7; 0.05)} = 0.121$; $p = 0.888$	$t_{(2; 0.05)} = 1$; $p = 0.423$
Nota Parcial 2	$F_{(2,7; 0.05)} = 2.708$; $p = 0.135$	$F_{(2,1; 0.05)} = 0.658$; $p = 0.657$	$F_{(2,7; 0.05)} = 3.806$; $p = 0.076$	$t_{(2; 0.05)} = 0.094$; $p = 0.934$

Tabla 3. ANOVAs y pruebas t de Student para muestras independientes para analizar la relación entre las puntuaciones en A/E y A/R y: los porcentajes de Asistencias a Prácticos; porcentajes de Prácticos Aprobados; Nota Promedio en Prácticos; y Notas del primer y segundo Parcial

Relación de la ansiedad con el promedio obtenido en los prácticos

En este caso no se encontraron relaciones significativas, para ninguno de los dos géneros, ni cuando se analizó la A/E, ni cuando se analizó la A/R. (Ver Tablas 2 y 3).

Relación de la ansiedad con la nota obtenida en los parciales

Esta misma ausencia de relaciones significativas, tanto en varones como en mujeres, se observó al analizar el vínculo entre las notas obtenidas en el primer parcial y la A/E o A/R de los estudiantes. (Ver Tablas 2 y 3)

No obstante, en el segundo parcial se observó una ligera tendencia, no significativa, sólo en el caso de las mujeres, a que a mayor A/E menor fuera la nota obtenida en este parcial (Ver Tabla 2). Tendencia que se corroboró en el ANOVA, que reflejó que las mujeres incluidas dentro del grupo de A/E Alta (3.41.6) presentaron menos puntuación en el segundo parcial que aquellas incluidas dentro del grupo de A/E Media (6.51.8) o Alta (5.50.7) (Ver Tabla 3)

En el caso de la A/R, si bien no se observó una tendencia a que existiera correlación entre las puntuaciones de los estudiantes en él y las puntuaciones obtenidas en A/R (Ver Tabla 2), en ninguno de los dos géneros, el ANOVA realizado para comparar las notas obtenidas por aquellas mujeres con A/R Alta, Media o Baja, reflejó una tendencia bastante marcada a que las mujeres con A/R Baja presentaran mejores notas (71.5) que aquellas con A/R Media (4.31.6) o A/R Alta (4.5) (Ver Tabla 3).

Discusión

Si bien son varios los estudios que vinculan la presencia de síntomas ansiosos con la mayor tendencia al abandono de los estudios universitarios (Antúnez y Vinet, 2013; Mici y Bagladi, 2011; Cova y cols., 2007; Arco Tirado y cols., 2005), el presente estudio no permitió establecer dicha relación. Como ya se indicó, este análisis no se pudo realizar entre varones, al no abandonar la materia ninguno de los incluidos en el estudio; mientras que en el caso de las mujeres, aunque los resultados, que no reflejan relación entre las variables y ansiedad,

son acordes con otros estudios de nuestro propio grupo de investigación (Martos y Mula, Guari, Villarroel, Giménez, 2019; Barrionuevo, Di Filippo Ordóñez, Vaca, 2018), hay que ser cuidadosos con ellos ya que solo hubo una mujer que abandonara la materia. No obstante, es posible pensar que en esta población otras variables entren en juego a la hora de explicar los motivos de abandono o permanencia del estudiantado, enmascarando así el posible efecto que la ansiedad pueda estar produciendo sobre esta decisión.

En lo referido a la posible relación entre los niveles de ansiedad presentados por los estudiantes y la condición que los mismos alcanzaron en la materia Biología del Aprendizaje, la misma no fue encontrada. Esta conclusión también ha de ser tomada con cautela ya que en el caso de las mujeres solamente una de ellas alcanzó la condición de promoción; mientras que entre los varones incluidos en el estudio ninguno de ellos quedó en condición de libre. No obstante, estos resultados son acordes con otros realizados por nuestro grupo entre población universitaria jujeña (Martos y Mula y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2017).

Al analizar la relación de los niveles de ansiedad que presentaban los estudiantes y el porcentaje de asistencia de los estudiantes a los prácticos, se pudo apreciar que, si bien en el caso de los varones no se halló relación alguna, entre las mujeres se observó una tendencia, marcada en el caso de la A/E y leve en el de A/R, a que a mayores puntuaciones en ansiedad menor porcentaje de asistencias a las clases prácticas. Los resultados encontrados con las mujeres van en la misma dirección que los hallados en otros estudios de nuestro propio grupo (Martos y Mula y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2017). No así en el caso de los varones ya que en otros estudios de nuestro grupo de investigación habían encontrado que los varones con A/E baja o alta tendían a presentar mayor número de asistencias que los de A/E media (Martos y Mula y cols., 2019) y que los de mayor A/R también tendían a presentar mayor número de asistencias (Martos y Mula y cols., 2017).

Las mujeres también presentaron una leve tendencia a que a mayor A/E menor porcentaje de prácticos aprobados en la materia, resultados que son acordes con los de otros estudios de nuestra autoría (Barrionuevo y cols., 2018; Martos y Mula y cols., 2017); mientras que en el caso de los varones no se encontró relación entre estas variables, al igual que en otros estudios del grupo (Martos y Mula y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2017).

No se encontró relación entre la variable ansiedad y la nota obtenida en los prácticos, para ninguno de los dos géneros, resultados que, al menos para el caso de las mujeres, no son concordantes con otros estudios realizados por nuestro equipo en población jujeña, donde se hallaron siempre tendencia a que la ansiedad perjudicara la nota en prácticos (Martos y Mula y cols., 2019; Barrionuevo y cols., 2018).

En lo tocante a la relación de la ansiedad con el desempeño de los estudiantes en el primer parcial de la materia, los resultados mostraron que la ansiedad no parecía estar relacionada con dicha la nota, resultados acordes a otros estudios de nuestro equipo (Martos y Mula y cols., 2019; Martos y Mula y cols., 2017). Sin embargo, el presente estudio reveló que la ansiedad (A/E y A/R) presentada por las mujeres tendiera a perjudicar su rendimiento en el segundo parcial; resultados que no concuerdan con otras investigaciones propias donde no se hallaron relación entre estas variables (Martos y Mula y cols., 2017) o se observó entre las mujeres una tendencia a que a mayor ansiedad mejor rendimiento en el segundo parcial (Martos y Mula y cols., 2019).

Conclusiones

Los resultados, aunque no de una manera tan clara como la esperada, reflejan una cierta relación entre los niveles de ansiedad (especialmente A/E) y el rendimiento de las estudiantes mujeres de la materia Biología del Aprendizaje de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu.

Es posible que lo reducido de la muestra y la existencia de otras variables concomitantes, que pudieran estar interactuando con los niveles de ansiedad (p.e. estrategias de afrontamiento ante el estrés de los estudiantes, entre otras), impidieran encontrar resultados más concluyentes y acordes con los hallados en otras investigaciones a la hora de encontrar relaciones entre los estados emocionales de los estudiantes y su rendimiento académico.

No obstante, considerando los altos niveles de ansiedad encontrados en la muestra (datos no presentado en este trabajo: Mujeres: 43% A/E Alta y 29% A/R Alta; Varones: 50% A/E Alta y 50% A/R Alta) y la tendencia a relacionarse dicha ansiedad con el rendimiento académico de los estudiantes (especialmente la A/E en mujeres), se considera que sería importante tener en cuenta estos datos con el fin de promover, dentro de la institución universitaria, planes de acción dirigidos a la preservación de la salud mental entre los estudiantes. Aspecto que, sin duda, no solo repercutiría en una mejor adaptación de los estudiantes al ámbito universitario y un mejor rendimiento de los mismos, sino que también mejoraría su bienestar psicológico general, propiciándoles una mejor calidad de vida en todos los ámbitos.

Bibliografía

- Akgun, S. y Ciarrochi, J. V. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23, 287-294.
- Antúnez, Z. y Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica Chilena*, 141, 209-216.
- Aragón Borja, L.E.; Contreras Gutiérrez, O.; Tron Álvarez, R. (2011). Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3 (1), 43-56.
- Arco Tirado, J.L.; López Ortega, S.; Heilborn Díaz, V.S.; Fernández Marín, F.D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: Eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 589-608.
- Balanza Galindo, S.; Morales Moreno, I.; Guerrero Muñoz, J. Conesa Consea, A. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicosociofamiliares durante el curso (2004-2005). *Revista Española de Salud Pública*, 82, 189-200.

- Barrionuevo, A.G.; Di Filippo Ordóñez, N.B.; Vaca, D.S. (2018). *La importancia de los estados emocionales en el tránsito universitario*. I Jornadas. Las instituciones, sus mandatos, desafíos y tendencias. Primer Encuentro de Cátedras de Análisis Institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 23 al 25 de mayo de 2018.
- Caballero Domínguez, C.; González Gutiérrez, O.; Palacio Sañudo, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con la depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*, 31 (1), 59-69.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127.
- Caldera, J.F.; Pulido, B.E.; Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Callieri, I.G.; Montes, E.P.; Giménez, N.E.H. (2018). *Estado emocional de los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy*. III Jornadas de Investigación en Educación para la Salud en Contextos Diversos. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 30 y 31 de agosto de 2018.
- Camacho, R.C; Callieri, I.; Martos Mula, A.; Lizarraga, E.; Civilá, P.; Pérez, M.E. y Rojas, J. (2005). El desafío del ingreso universitario en Jujuy. Análisis de las Estrategias y Competencias Cognitivas de los Jóvenes Ingresantes a las carreras de Grado UCSE-Departamento Académico San Salvador de Jujuy. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu, los días 18 al 20 de mayo de 2005. *Revista Cuadernos*, 26. Suplemento: 64.
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J.J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6 (1), 14-21.
- Celis, J.; Bustamante, M.; Cabrera, D.; Cabrera, M.; Alarcón, W.; Mongo, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana de primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.
- Cova, F; Alvial, W.; Aro, M.; Boniffeti, A.; Hernández, M.; Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25, 105-112.

- Farkas, Ch. (2003). Utilización de estrategias mágicas para el manejo de situaciones estresantes en estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (1), 109-143.
- Feldman, L.; Goncalves, L.; Chacón-Puignan, G.; Zaragoza, J.; Bagés, N.; de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751.
- García Ros, R.; Pérez González, F.; Pérez Blasco, J.; Natividad, L.A. (2011). Evaluación de estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- García, G. E. y de la Peza, C. R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales y rendimiento académico. *Revista Iberpsicología*, 10, 7.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico. *Revista de Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 173-194.
- Hernández Pozo, M.R.; Coronado Álvarez, O.; Araujo Contreras, V.; Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (1), 13-23.
- Marín Sánchez, M.; Infante Rejano, E.; Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- Martos Mula, A.J.; Callieri, I.; Camacho, R. (2007). *Evaluación e intervención en el estudio y desarrollo de aptitudes, estrategias y competencias cognitivas en el nivel superior universitario: el caso de los estudiantes de primer año del Departamento Académico San Salvador-UCSE*. Conclusiones finales. Segundo Simposio Internacional de Investigación: Experiencias Innovadoras de Investigación Articuladas a la Docencia y a la Extensión". Universidad Católica de Santiago del Estero- Departamento Académico San Salvador. San Salvador de Jujuy (Argentina), 17 al 20 de octubre de 2007.
- Martos y Mula, A.J.; Guari, C.A.; Di Filippo Ordóñez, N.B.; Vaca, D.S. (2017). *Análisis de los niveles de ansiedad, y de los factores implicados en la misma, entre los alumnos de segundo a cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu*. VIII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 9 y 10 de noviembre de 2017.

- Martos y Mula, A.J.; Guari, C.A.; Villarroel, V.M.; Giménez, N.E.H. (2019). *La ansiedad, un mal aliado del rendimiento entre los estudiantes universitarios*. VI Jornada de Intercambio de Experiencias en Promoción y Educación para la Salud. “Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud”. San Salvador de Jujuy, 21 y 22 de agosto de 2019.
- Martos y Mula, A.J.; Vaca, D.S.; Guari, C.A.; Di Filippo Ordóñez, N.B. (2018). *Análisis de la ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Educación*. XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional. Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina. Universidad Nacional de Salta. Salta 17 al 19 de mayo de 2018.
- Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29 (1), 53-64.
- Osornio Castillo, L. y Palomino Garibay, L. (2009). Depresión en estudiantes universitarios. *Archivos en Medicina Familiar*, 11 (1), 1-2.
- Osornio Castillo, L.; García Monroy, L.; Méndez Cruz, A.R.; Garcés Dorantes, L.R. (2009). Depresión, dinámica familiar y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Archivos en Medicina Familiar*, 11 (1), 11-15.
- Palacio Sañudo, J.E. y Martínez de Biava, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 10 (18), 113-128.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, 1, 74-86.
- Rue, J. (2014). El abandono universitario: Variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12 (2), 281-306.
- Serrano Barquin, C.; Rojas García, A.; Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 47-60.
- Spielberger, R.D.; Gorsuch, R. L.; Lushene, R. E. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI*. (8° ed.). Madrid: Tea Ediciones S.A.

Relación entre bienestar psicológico y desempeño académico en estudiantes de los primeros años, de la materia Biología del Aprendizaje del profesorado Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Cecilia Anahí Guari

Expansión Académica San Pedro-UNJu

Marina Griselda Ramos

FHyCS-UNJu

Norma Di Filippo Ordoñez

FHyCS-UNJu

cecilia_guari@hotmail.com

Relación entre bienestar psicológico y desempeño académico en estudiantes de los primeros años, de la materia Biología del Aprendizaje del profesorado Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu

Cecilia Anahí Guari

Expansión Académica San Pedro-UNJu

Marina Griselda Ramos

FHyCS-UNJu

Norma Di Filippo Ordoñez

FHyCS-UNJu

cecilia_guari@hotmail.com

Fecha de recepción: 21/11/2019

Fecha de aceptación: 01/04/2020

Palabras Clave: bienestar psicológico, permanencia, rendimiento, estudiantes, universidad.



Resumen

El bienestar psicológico de un individuo puede ser entendido como la percepción que tiene la persona sobre los logros alcanzados en su vida, el grado de satisfacción con lo que hizo, hace o puede hacer. Son varias las investigaciones que han relacionado el bienestar psicológico con el éxito o fracaso en los estudios universitarios, así como con la permanencia o no en dichos estudios. Por este motivo, nuestro grupo de investigación, dentro del proyecto aprobado y subvencionado por SeCTER “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre el nivel de bienestar psicológico presentado por los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico. Se trabajó con una metodología cuantitativa. Se seleccionaron 18 voluntarios inscriptos en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu en el año 2018, administrándoles la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos BIEPS (A) y registrando, a lo largo de la cursada, datos de su rendimiento académico. No se encontró relación entre el nivel de bienestar psicológico observado en los estudiantes y su permanencia/abandono en la materia. Tampoco se encontraron relaciones significativas entre el nivel de bienestar psicológico y los datos de rendimiento de los estudiantes (condición, asistencias, prácticos o parciales). Si llamó la atención que, aunque las relaciones no eran significativas en lo más mínimo, las tendencias observadas en dichas relaciones eran siempre opuestas en varones y en mujeres.

Introducción

El acceso a la universidad supone una gran cantidad de cambios en el desarrollo personal y académico, todo cambio, ya sean positivos o negativos, puede traer consigo estrés y vulnerabilidad tanto física como psíquica, convirtiéndose éste en un factor desencadenante de problemas emocionales en los estudiantes universitarios. A su vez, estos problemas pueden producir dificultades en el rendimiento académico o incluso llevar al abandono de los estudios universitarios (Balanza Galindo y cols., 2008; Feldman y cols., 2008; Arco Tirado y cols., 2005).

En un estudio realizado por García-Ros y Pérez González (2010, en García Ros y cols., 2011) encontraron que los ingresantes a la universidad se perciben como especialmente ineficaces para gestionar el estrés que les genera las nuevas situaciones académicas, pudiendo esto influir de forma muy notable sobre su bienestar físico y psicológico.

El bienestar psicológico de un individuo puede ser entendido como la percepción que tiene la persona sobre los logros alcanzados en su vida, el grado de satisfacción con lo que hizo, hace o puede hacer (Casullo, 2002).

Es amplio el número de investigaciones que trabajaron sobre la relación entre el bienestar psicológico y el éxito o fracaso en los estudios universitarios. Por ejemplo Oliver (2000) estableció una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico, explica que cuanto mayor rendimiento académico haya habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y éste, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa. Algo similar mencionan los estudios realizados por Salanova Soria y cols. (2005), mostraron que los estudiantes con mejor rendimiento académico poseían mayor satisfacción y bienestar psicológico, así como también pudieron comprobar que a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro.

Entre los trabajos que analizaron la relación entre bienestar psicológico y abandono/permanencia en los estudios universitarios, encontramos los de Abello Riquelme y cols. (2012). Estos autores observaron que los alumnos satisfechos con su vida social y/o que participaban como ayudante académico, tenían más probabilidad de persistir en la institución que los acogía.

Se puede observar que existe una estrecha relación entre el bienestar psicológico de los estudiantes y la satisfacción por la vida que los mismo tengan, con la satisfacción que los mismos presenten en el desempeño de sus estudios académicos y con su éxito o fracaso (Martos y Mula y cols., 2015; Salanova Soria y cols., 2005; Reig Ferrer y cols., 2001).

Es por ello que nuestro grupo de investigación, dentro de un proyecto más amplio aprobado y subvencionado por SeCTER y denominado “Análisis de las variables implicadas en la permanencia/abandono y en el rendimiento académico de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud de las Sedes San Pedro de Jujuy y San Salvador de Jujuy de la Universidad Nacional de Jujuy”, se interesó por analizar la relación entre los niveles de Bienestar Psicológico que presentaban los estudiantes universitarios y su permanencia/abandono en los estudios, así como con su rendimiento académico.

Materia y método

La investigación se realizó siguiendo el paradigma positivista y usando una metodología cuantitativa.

Para el estudio se seleccionó, mediante un muestreo intencional, a estudiantes que en el año 2018 se hubieran inscripto en la materia Biología del Aprendizaje de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu. Fueron 18 los estudiantes que dieron su consentimiento para ser incluidos en el presente estudio.

A cada uno de ellos se le administró, al inicio de la cursada de la materia, la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) de Casullo (2002). A los Jóvenes se administró BIEPS (J) diseñada para individuos de 13 a 18 años y para Adultos BIEPS (A) para mayores de 18 años.

También se registró, a lo largo de la cursada de cada uno de los estudiantes, datos sobre su rendimiento, obteniendo de esta manera las siguientes variables: abandono/permanencia en el cursado de la materia, condición alcanzada en la materia entre aquellos que cursaron (libre, regular o promoción), porcentaje de asistencias a las clases prácticas, porcentaje de prácticos aprobados, nota promedio en los prácticos y por último nota en el primer y segundo parcial o su recuperatorio respectivo (se consideró la nota más alta entre ambas instancias de evaluación).

Análisis estadístico

Siguiendo otras investigaciones realizadas por nuestro propio equipo, donde se encontraron diferencias de género en la relación entre el bienestar psicológico y la permanencia/abandono y el rendimiento, se decidió realizar el análisis estadístico diferenciando entre varones y mujeres.

Para analizar la relación entre el abandono/permanencia se usaron pruebas t de Student para muestras independientes, donde se compararon las puntuaciones en bienestar psicológico entre quienes habían abandonado la materia y quienes permanecieron en ella.

Por otra parte, para el análisis de la relación entre la condición alcanzada por los estudiantes (considerando solamente los que cursaron) y la puntuación en bienestar psicológico que estos presentaban, se usaron pruebas t de Student para muestras independientes (si solo existían dos condiciones) o ANOVAs Unifactoriales entre sujeto (si existían estudiantes en las tres condiciones posibles: libre, regular y promoción).

Para el estudio de la relación entre bienestar psicológico y las medidas de rendimiento (porcentaje de asistencias a prácticos, porcentaje de prácticos aprobados, nota promedio en los prácticos y nota en el primer y segundo parcial) se realizaron dos tipos de análisis: 1) correlación entre las puntuaciones obtenidas en la Escala de Bienestar Psicológico y estas medidas de rendimiento; y 2) ANOVAs Factoriales entre sujeto (o pruebas t de Student, si sólo existían dos rangos de bienestar psicológico) para comparar las puntuaciones en las medidas de rendimiento entre los estudiantes que poseían un Bienestar Psicológico Bajo, Medio y Alto.

Resultados

Como ya se señaló, se trabajó con un total de 18 estudiantes, 14 de los cuales eran mujeres (78%) y los cuatro restantes varones (22%).

Relación de los niveles de bienestar psicológico con la permanencia/abandono de la materia

Este análisis solamente se pudo realizar con las mujeres, ya que ninguno de los varones que participaron en el estudio abandono la cursada de la materia. En el caso de las mujeres hay que señalar que solamente una de ellas abandono la cursada.

Los resultados observados con las mujeres mostraron que no existía una relación entre la permanencia/abandono de los estudiantes y sus niveles de bienestar psicológico (Ver Tabla 1).

	BIENESTAR PSICOLÓGICO	
	MUJERES	VARONES
Permanencia/Abandono	$t_{(12; 0.05)} = -0.854;$ $p = 0.410$	----
Condición	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.943;$ $p = 0.422$	$t_{(2; 0.05)} = 0.447;$ $p = 0.698$

Tabla 1. Relación de los niveles de Bienestar Psicológico con la permanencia/abandono de la materia y con la condición alcanzada por los estudiantes en la misma

Relación de los niveles de bienestar psicológico con la condición alcanzada por el estudiante en la materia

Como ya se señaló con anterioridad, este análisis, y los que siguen, se realizaron únicamente considerando los estudiantes que no abandonaron la materia.

Hay que señalar que en el caso de las mujeres solamente una de ellas alcanzó la condición de promoción; mientras que en el caso de los varones ninguno de ellos quedó en condición de libre.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres, no se encontró relación significativa entre la condición alcanzada por los estudiantes en la materia y sus puntuaciones en bienestar psicológico.

Relación de los niveles de bienestar psicológico con el porcentaje de Asistencias a Prácticos

No se observó relación alguna entre los niveles de bienestar psicológico de los estudiantes y el porcentaje de asistencia a prácticos, para ninguno de los dos géneros (Ver Tabla 2).

Relación de los niveles de bienestar psicológico con el porcentaje de prácticos aprobados

Tampoco en esta ocasión se encontraron relaciones significativas entre los niveles de bienestar psicológico y esta medida de rendimiento (ver Tabla 2).

Relación de los niveles de bienestar psicológico con el promedio obtenido en los prácticos

Esta medida de rendimiento tampoco mostró relacionarse con los niveles de bienestar psicológico presentados por los estudiantes, fueran estos varones o mujeres (Ver Tabla 2)

	BIENESTAR PSICOLÓGICO (Correlaciones)		BIENESTAR PSICOLÓGICO (ANOVAs)	
	MUJERES	VARONES	MUJERES	VARONES
% de Asistencias	$G_{(13)} = 0.297$; $p = 0.325$	$G_{(4)} = 0.184$; $p = 0.816$	$F_{(2,10; 0.05)} = 1.567$; $p = 0.256$	$t_{(2; 0.05)} = 0.100$; $p = 0.929$
% de Prácticos Aprobados	$G_{(13)} = -0.158$; $p = 0.606$	$G_{(4)} = 0.522$; $p = 0.478$	$F_{(2,10; 0.05)} = 1.109$; $p = 0.367$	$t_{(2; 0.05)} = -0.500$; $p = 0.667$
Nota promedio en Prácticos	$G_{(13)} = 0.080$; $p = 0.795$	$G_{(4)} = 0.091$; $p = 0.909$	$F_{(2,10; 0.05)} = 0.035$; $p = 0.966$	$t_{(2; 0.05)} = 0.250$; $p = 0.826$
Nota Parcial 1	$G_{(10)} = -0.335$; $p = 0.345$	$G_{(4)} = 0.522$; $p = 0.478$	$F_{(2,7; 0.05)} = 1.495$; $p = 0.288$	$t_{(2; 0.05)} = -0.500$; $p = 0.667$
Nota Parcial 2	$G_{(10)} = 0.227$; $p = 0.529$	$G_{(4)} = -0.260$; $p = 0.740$	$F_{(2,7; 0.05)} = 0.187$; $p = 0.834$	$t_{(2; 0.05)} = 0.993$; $p = 0.424$

Tabla 2. Relaciones entre las puntuaciones en Bienestar Psicológico y: los porcentajes de Asistencias a Prácticos; porcentajes de Prácticos Aprobados; Nota Promedio en Prácticos; y Notas del primero y segundo Parcial

Relación de los niveles de bienestar psicológico con la nota obtenida en los parciales

Una vez más no se encontró relación entre las notas del primer o del segundo parcial con los niveles de Bienestar Psicológico de los estudiantes de ambos géneros (ver Tabla 2).

Discusión

En base a los resultados encontrados en el presente estudio se puede decir que no existe relación significativa (ni tendencia a la significación) entre el bienestar psicológico que manifiesta el estudiante y su permanencia/abandono en la materia o su rendimiento.

En la mayoría de las investigaciones los alumnos que tiene éxito en sus estudios son los que tiene mayor bienestar psicológico, por lo que se observa un contraste con otros estudios que señalan una estrecha relación entre un bienestar/malestar psicológico y el abandono/ permanencia de los estudios, considerando que a mayor percepción de obstáculos en el estudio, más agotamiento, menos dedicación, menos compromiso con la universidad, lo que lleva a los estudiantes a abandonar (Velásquez y cols., 2008; Salanova Soria y cols., 2005; Oliver, 2000).

No obstante, en lo tocante a la relación entre el bienestar psicológico de los estudiantes y su permanencia/ abandono de la materia que cursaban, hay que señalar que en otros estudios realizados por nuestro equipo de investigación, en donde se trabajó con estudiantes inscriptos en materias de primer y segundo año de las carreras de Ciencias de la Educación y de Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, así como de la Expansión Académica San Pedro, se encontraron resultados similares a los que presenta este estudio (Martos y Mula y cols., 2019; Ramos y cols., 2019; Barrionuevo y cols., 2018).

En otros estudios de nuestro grupo de investigación donde, trabajando con estudiantes ingresantes a las diversas carreras impartidas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, tampoco se encontró relación entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la Escala de Bienestar Psicológico y el hecho de que los estudiantes abandonaran o permanecieran en la carrera al finalizar el primer cuatrimestre, tanto cuando se consideraron las carreras en general (Martos y Mula, 2016), como cuando se trabajaron con las carreras de Educación para la Salud y Trabajo Social en específico (Guari, 2017; Vaca, 2017).

En relación a las medidas de rendimiento, hay que señalar que en otros estudios realizados por nuestro propio grupo de investigación en la FHyCS-UNJu o en la Expansión Académica San Pedro, tampoco se encontró correlaciones significativas entre las puntuaciones en bienestar psicológico y la condición alcanzada por los estudiantes en la materia (Martos y Mula y cols., 2019; Ramos y cols., 2019); con el porcentaje de asistencias a prácticos (Martos y Mula y cols., 2019; Ramos y cols., 2019); con el porcentaje de prácticos aprobados (Martos y Mula y cols., 2019; Ramos y cols., 2019; Barrionuevo y cols., 2018); nota obtenida en los prácticos (Ramos y cols., 2019; Barrionuevo y cols., 2018); o notas en los parciales (Martos y Mula y cols., 2019). No obstante hay que señalar que, en el caso del estudio de Barrionuevo y cols. (2018), entre las mujeres si bien no había una relación significativa entre las variables de rendimiento estudiadas y el bienestar psicológico presentado por las estudiantes, en todos los casos había una tendencia leve y no significativa a que aquellas con mejor bienestar psicológico presentaran también mejor rendimiento.

Si bien, como se ha señalado, no se encontraron relaciones significativas entre las variables estudiadas, llamó la atención que en el caso del porcentaje de prácticos aprobados y las notas del primer y segundo parcial, las relaciones encontradas (no significativas) iban en direcciones opuestas en mujeres que en varones. De este modo se observó que, en el caso de los porcentajes de prácticos aprobados y de las notas en el primer parcial, mientras que las mujeres tendían a presentar un menor rendimiento cuanto mayor fuera su bienestar psicológico, los varones tendían a presentar mejor rendimiento cuanto mayor fuera su bienestar psicológico. En el caso de las notas del segundo parcial la relación (no significativa) se invierte. Así las mujeres que tendían a presentar más bienestar psicológico tendían también a obtener mejores notas en este segundo parcial; mientras que en el caso de los varones, a mayor bienestar psicológico menor era su rendimiento en él.

Aunque los resultados no muestran relaciones significativas, es necesario considerar ciertas limitaciones. Las relaciones entre las variables utilizadas en este estudio deben ser interpretadas con precaución dado que otras variables pueden también explicar el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Es posible que la ausencia de relación significativa entre bienestar psicológico y desempeño académico, pueda tener que ver con otros factores implicados, que no fueron considerados en esta investigación. Como indican otros estudios hay que considerar condicionantes de distintas índoles como: diseño curricular, técnicas de estudio, situación laboral, apoyo familiar, el apoyo del grupo de pares, etc. (Sánchez y cols. 2000). También Cabrera y cols. (2006) exponen que los alumnos que continúan sus estudios tienen características como la constancia, interés y esfuerzo personal, empeño o deseo por terminar, entre otras características que hacen a la subjetividad, características que pueden llegar a tener relación con los resultados obtenidos.

Conclusiones

El trabajo mostró la relación estudiada entre diferentes variables, el bienestar psicológico con la permanencia/abandono en la materia; con la condición alcanzada por el estudiante en la materia; con el porcentaje de asistencias a prácticos; con el porcentaje de prácticos aprobados; con el promedio obtenido en los prácticos; y por último con las notas obtenidas en los parciales. A su vez también se discutió con trabajos que abordaron el tema en otras instituciones.

Podemos concluir diciendo que el bienestar psicológico de los estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje de la Expansión Académica San Pedro-UNJu no afectó directamente la decisión de abandonar o continuar con los estudios universitarios ni el rendimiento académico.

Aun así, consideramos que debe darse atención a este tipo de problemáticas, estén o no relacionadas con el rendimiento académico, pero sobre todo si esta relación queda establecida, ya que podría mejorar la calidad de vida de los estudiantes, así como su bienestar en general; ya que de encontrarse esta relación, se puede comunicar a los estudiantes y al Centro de Ambientación y Orientación Estudiantil, con el fin de que los mismos sean orientados.

Este trabajo permite replantearse la necesidad de dar atención a otras variables que intervienen en la noción de BP, mas aun teniendo en cuenta que el BP ha sido definido en términos de valoraciones que las personas hacen en función de haber alcanzado o no ciertas metas o expectativas.

Según conclusiones de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior, el desafío es la pertinencia académica, política y social, “en función de la adecuación de lo que la sociedad espera de las universidades y lo que estas efectivamente hacen. Para ello las instituciones de educación superior deben plantearse orientaciones y objetivos a largo plazo a partir de las necesidades de la sociedad, contribuyendo al mejor desarrollo del conjunto del sistema educativo y apuntando a crear una nueva sociedad más justa y menos violenta, movida por el amor hacia la humanidad y guiada por la sabiduría” (UNESCO.1998).

Bibliografía

- Abello Riquelme, R.; Díaz Mujica, A.; Pérez Villalobos, M.V.; Almeida, L.S.; Lagos Herrera, I.; González Puentes, J.; Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: Adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 7-19.
- Arco Tirado, J.L.; López Ortega, S.; Heilborn Díaz, V.S.; Fernández Marín, F.D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: Eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 589-608.
- Balanza Galindo, S.; Morales Moreno, I.; Guerrero Muñoz, J. ConesaConsea, A. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicosociofamiliares durante el curso (2004-2005). *Revista Española de Salud Pública*, 82, 189-200.
- Barrionuevo, G.; Di Filippo Ordoñez, N.; Vaca, D. (2018). *La importancia de los estados emocionales en el tránsito universitario*. I Jornadas Las instituciones, sus mandatos, desafíos y tendencias. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, del 23 al 25 de Mayo 2018.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127.
- Casullo, M.M. (2002): *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. 1er edición. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, L.; Goncalves, L.; Chacón-Puignan, G.; Zaragoza, J.; Bagés, N.; de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751.
- García Ros, R.; Pérez González, F.; Pérez Blasco, J.; Natividad, L.A. (2011). Evaluación de estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Guari, C.A. (2017). *Ansiedad y depresión, bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en los ingresantes a la carrera de Educación para la Salud de la FHyCS (UNJu)*. Encuentro de Cátedras de Psicología de Universidades Nacionales. Unidad de Investigación en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, del 26 al 28 de abril de 2017.

- Martos y Mula, A.J. (2016): *Análisis de fortalezas para la permanencia en la universidad. Estudio de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu)*. XX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXVII Jornadas Nacionales de ADEIP. ADEIP. San Luis, 8 al 10 de septiembre de 2016.
- Martos y Mula, A.J.; Vaca, D.; Brañiz, M. (2015). *Bienestar psicológico en los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu)*. 2015. Mesa: Factores facilitadores e inhibidores de los procesos educativos. XII Jornadas Nacionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. 9 al 11 de septiembre de 2015.
- Martos y Mula, A.J.; Villarroel, V.M.; Condorí, F.E. (2019): *¿Existe relación entre el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios y su permanencia y rendimiento en los estudios superiores? Estudio del caso de los estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje de la Sede San Salvador (2018)*. XIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 18 al 20 de septiembre de 2019.
- Oliver, J.C. (2000). Multinivel regresión models: Applications in Scholl psychology. *CSI Psicothema*, 3 (12), 487-494.
- Ramos, M.G.; Barrionuevo, A.G.; Giménez, N.E. (2019). *Análisis del bienestar psicológico entre los estudiantes de primer año de Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro de la UNJu y su relación con la permanencia/abandono y con el rendimiento académico*. X Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 14 y 15 de noviembre de 2019.
- Reig Ferrer, A.; Cabrero García, J.; Ferrer Cascales, R.I.; Richart Martínez, M. (2001). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Salonava Soria, M.; Martínez Martínez, I. M.; Bresó Esteve E.; Llorens Gumbau, S.; Gumbau Grau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *CSIC. Anales de Psicología*, 1, 170-180.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: *Visión y Acción*. 9 de Octubre de 1998.

Vaca, D.S. (2017). *Ansiedad y depresión, bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en los ingresantes a la carrera de Trabajo Social de la FHyCS (UNJu)*. Encuentro de Cátedras de Psicología de Universidades Nacionales. Unidad de Investigación en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, del 26 al 28 de abril de 2017.

Velásquez, C.C.; Montgomery, W.U.; Montero, V.L.; Pomalaya, R.V.; Dioses, A.Ch.; Velásquez, N.C.A.; Araki, R.O.; Reynoso, D.E. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología. UNMSM, 11 (2), 139-152.

Marketing y Logística: el caso Coca-Cola.

El impacto de la gestión en contextos contemporáneos

Natalia Mariel Bernal

Néstor Rubén León

Samanta Estefanía Uncos

IES N° 7 Populorum Progressio-In.Te.La
natibernal@gmail.com

Marketing y Logística: el caso Coca-Cola.

El impacto de la gestión en contextos contemporáneos

Natalia Mariel Bernal

Néstor Rubén León

Samanta Estefanía Uncos

IES N° 7 Populorum Progressio-In.Te.La
natibernal@gmail.com

Fecha de recepción: 26/11/2019

Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: paradigmas, cambio, cadena de suministro, ventaja competitiva.

Resumen

Hablar de nuevos paradigmas implica hablar de cambios, los cuales establecen nuevos escenarios y supuestos, que traen consigo retos y oportunidades. La historia de las empresas siempre se ha determinado por su capacidad para adaptarse a las condiciones y reformas que surgen de cada nueva perspectiva. Actualmente, la velocidad de respuesta que demandan los clientes es cada vez mayor y el comportamiento de los mercados es menos predecible. Frente a este contexto, el Marketing y la logística resultan ser la herramienta perfecta, ambos se complementan, son sinérgicos y persiguen el mismo resultado: aportar valor a la empresa y la consiguiente satisfacción del cliente. El área logística ha pasado de ser un soporte de ventas a liderar la cadena de suministro. El objetivo de este trabajo es efectuar análisis de casos de empresas que lograron ser exitosas en los mercados, internacional, nacional y local, reinventando su forma de hacer negocios al emplear estos dos pilares. Hoy en día Coca-Cola es un claro ejemplo de éxito en la industria logística y la cadena de suministro. En la metodología se ha empleado la búsqueda de datos secundarios y primarios por medio de entrevistas, a fin de distinguir el direccionamiento estratégico de la empresa en los distintos mercados en el que opera poniendo énfasis en la asociación de la logística y el marketing, para concluir con un cuadro comparativo. Como conclusión nos demuestra que sigue añadiendo valor a su filosofía como marca, que los valores no son anticuados, sino que sigue adaptándose a los tiempos al igual que lo va haciendo la sociedad. Sigue siendo un producto para todos los públicos, sin distinciones.

Introducción

A partir del presente trabajo de investigación se dispuso llevar a cabo un análisis en los diferentes mercados, internacional, nacional y regional, de *The Coca-Cola Company*, la cual ha logrado reinventar la forma de hacer negocios integrando dos conceptos fundamentales que son sinónimos de su rotundo éxito: la Logística y el Marketing.

Para comenzar el desarrollo del tema, cabe resaltar que, en los últimos años, la economía mundial se ha caracterizado no sólo por los adelantos tecnológicos, sino también por los fenómenos de Globalización e Integración, los cuales han incidido fuertemente en los procesos de producción y comercialización. Además de que cada día surgen nuevos conceptos, nuevas hipótesis, modelos, siglas que responden a necesidades diferentes en un entorno empresarial cambiante: Supply Chain Management (SCM) conocido como Gestión de la Cadena de Valor, Efficient Consumer Response (ECR) o Respuesta Eficiente al Consumidor, Material Requirements Planning (MRP) o Planificación de Requerimientos de Materiales, Benchmarking, Reingeniería, Sistema Logístico Integral, entre otros. De cualquier manera, cualquiera de ellas oculta un gran esfuerzo por alcanzar la tan deseada ventaja competitiva, sinónimo de supervivencia y éxito en un mercado cada más internacionalizado, segmentado y fortuito. La ventaja competitiva establece que existen tres maneras principales de posicionarse en el mercado por encima de los competidores: por los precios más bajos, por diferenciación y por enfoque. (Porter, 1998).

Habitualmente un proceso productivo tenía como principal objetivo la obtención de productos y consecutivamente el incremento de las ventas y la reducción de costos. Si bien esto es algo necesario, las exigencias de los consumidores cruzan el límite de la simple adquisición de un bien. Hoy en día son más exigentes, esperan calidad, un servicio post-venta y mantenimiento, asesoramiento, información inmediata y buena atención. Asimismo, los proveedores también reclaman algo más que sólo competir con otros en precio y plazo de entrega, ahora demandan colaboración y compromisos a largo plazo.

El diagnóstico de la situación actual puede ser observado tras analizar las actividades relacionadas a la previsión, organización y control del flujo de materias primas y de información, desde las fuentes de aprovisionamiento hasta el consumidor final, de varias empresas, donde seguramente algunas de las siguientes circunstancias nos parecerían conocidas.

- El producto en promoción ya se encuentra en la góndola, pero aún no se presentó el material publicitario.
- Se consideró una promoción en una tienda minorista pero el centro de distribución no tiene capacidad para sobrellevar la nueva demanda.
- Se implementó una modificación en el diseño del producto o en su empaque que imposibilita acomodarlo apropiadamente en el exhibidor.

La venta ya se ejecutó, pero el comprador informa que su pedido todavía no le ha llegado.

Considerando este escenario cualquiera podría afirmar que existe un responsable de estas adversidades. "Mercadotecnia responsabiliza a logística..."La estrategia era adecuada, si no se cumplió fue por error de logística que no entiende nuestra función". Logística responsabiliza a mercadotecnia..."No podemos estar modificando nuestros planes de entrega por cambios que no nos fueron informados a tiempo y para los cuales no fuimos consultados". (Gigola, pag 1). Pero las operaciones que desarrollan tanto las áreas de Marketing como las de Logística en una organización son primordiales para el logro de sus propósitos. Por tal razón estas dos funciones no pueden ni deben actuar de forma independiente dentro de la empresa.

Ante esta realidad, creemos en la necesidad de llevar adelante este proyecto de investigación concibiendo el paradigma de que una estrategia de Marketing que no se enfoque en el valor que se le entrega al cliente buscando generar una relación a largo plazo está encaminada al fracaso, y colocando al caso *Coca-Cola* como ejemplo a nivel mundial de estrategias de mercadeo exitosas que logran captar las necesidades del cliente.

Como resultado de esta investigación se pretende concluir que una empresa que ha logrado sobrevivir por más de 100 años y también crecer en un mercado competitivo y voraz puede enseñarnos que el Marketing y la Logística son el principio y el fin de un mismo sistema que, en este caso, pone como prioridad el valor que el cliente le da a la experiencia de consumir *Coca-Cola*.

Esto se logra a través de la retroalimentación constante de la información que el mercado le brinda buscando ajustar sus procesos internos para mantener la calidad como estandarte. Y asimismo mediante la centralización de aspectos clave como las iniciativas de marketing y la auditoría constante de los indicadores clave alineados con la estrategia.

Marco conceptual

En el presente escrito se presentará un breve punto de vista teórico que conceptualizará y dará forma y mejor comprensión a la investigación realizada.

El vínculo entre Marketing y Logística

Posteriormente a la década de los veinte surge el Marketing como doctrina orientada en las necesidades del mercado. En aquel tiempo todo el proceso de comercialización del producto estaba bajo su dominio, más aun considerando que el mercado consumidor estaba físicamente centralizado en zonas pequeñas y accesibles. Luego, fue preciso llegar a mercados más complejos, más desafiantes y distantes, por lo que necesitaban disponer de medios de transporte más costosos, pero más eficientes en puntualidad. Entonces el Marketing comienza a enfocarse más en la estimulación de la demanda y en llevar a cabo diversas funciones para satisfacerla, y da menos importancia a los negocios físicos. Por otro lado, el aumento en los costos de almacenamiento y transporte generó un nuevo concepto, el de costo total, que por supuesto no estaba contemplado entre los costos de producción. Es así que se manifiesta la necesidad de intervenir en las actividades de la empresa relacionadas con el flujo de los productos, que se lo consigue gracias a la Logística.

El Marketing empezó a ser la disciplina encargada de las operaciones que posibilitan el intercambio de bienes entre la empresa y el consumidor final, incentivando la demanda por medio del diseño, promoción y fijación

de precios de productos convenientes a las necesidades del mercado. La Logística, en cambio se dedicó a las actividades necesarias para la circulación segura y eficiente de los bienes y servicios desde el lugar de origen al de destino, con la finalidad de satisfacer las necesidades del cliente. El campo de acción de cada una de estas disciplinas se expandió con el paso del tiempo, en respuesta a los nuevos retos del mercado.

Logística integra a sus actividades aquéllas relacionadas con el abastecimiento y el control del inventario hasta llegar actualmente al concepto de cadena Logística o Cadena de Suministro (Supply Chain). La definición promulgada por el Council of Logistics Management (CLM), Consejo de Administración Logística, una organización profesional de administradores logísticos, educadores y profesionales, fundada en 1962, con el propósito de su educación continua y el intercambio de ideas es:

La Logística es el proceso de planear, implementar y controlar el flujo y almacenamiento eficiente y a un costo efectivo de las materias primas, inventarios en proceso, de producto terminado e información relacionada, desde los puntos de origen hasta los de consumo; con el propósito de satisfacer las necesidades de los clientes.

El Marketing evoluciona al concepto de las cuatro P's y estudia, a raíz de investigaciones de mercado, el valor de la segmentación, la publicidad a través de los distintos medios, el análisis de la competencia y la fijación de precios y garantías apropiados que impulsen la demanda.

Muchas personas creen que el Marketing sólo consiste en vender y hacer publicidad. De hecho, según el gurú de la administración Peter Drucker (1994), el objetivo del Marketing consiste en lograr que las ventas sean innecesarias. Las ventas y la publicidad son sólo una parte de una mezcla de Marketing mayor, es decir, un conjunto de herramientas de Marketing que funcionan para satisfacer las necesidades del cliente y para establecer relaciones con éste. Por lo tanto, definimos el Marketing como el "proceso mediante el cual las compañías crean valor para sus clientes y establecen relaciones sólidas con ellos para obtener a cambio valor de éstos". La realidad es que las actividades involucradas empezaron a manejarse de forma integrada porque claramente se complementan.

Metodología

Para llevar adelante el caso de nuestra investigación se optó por emplear un enfoque cualitativo con una mirada interpretativa. Antes de adentrarnos en las técnicas utilizadas en el presente trabajo, definiremos brevemente el concepto de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994), destaca que es "multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio". Esto significa que los investigadores cualitativos estudian

la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

La investigación cualitativa utiliza métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción. Para Echeverría (2005), esta investigación con una perspectiva interpretativa involucra llevar a cabo cuatro acciones principales:

- Enfoque y delimitación de la recolección de datos: en esta investigación el foco de estudio utilizado para la posterior recolección de datos fue el caso único de The Coca-Cola Company, en donde se considerará aquellos factores involucrados directamente en la Logística y Marketing aplicadas en los distintos niveles de mercados.
- Recolección de datos: se llevará a cabo una recopilación de datos provenientes de fuentes secundarias, a partir de las cuales se analizarán distintos documentos, informes, ensayos, artículos, todos concernientes al caso en cuestión. Asimismo, esta investigación se complementará con la realización de una entrevista en profundidad a personal competente del Área de Producción de la franquicia local de la Compañía.
- Análisis de datos: este paso involucra el análisis y reducción de los datos obtenidos en la investigación para poder presentarlos en un formato más sintético y comprensible.
- Elaboración de Informe Final: corresponde a la instancia final, donde se manifestarán los análisis efectuados en base al objetivo del trabajo de investigación.

Historia

El Doctor John Stith Pemberton, un farmacéutico de Atlanta, Georgia, descubrió en 1886 la fórmula mágica de *Coca Cola*. La estupenda bebida era una combinación de lima, canela, hojas de coca y las semillas de un arbusto brasileño; y se usaba originalmente como un tónico para los nervios y el cerebro, que algunos llamaban elixir médico.

El contador de Pemberton le dio el nombre a la bebida en cuestión. Él diseñó el famoso logo y el trazo de letra original. Pemberton vendió una parte de la *Coca Cola Company* a Asa Griggs Candler, y luego de su muerte Candler adquirió toda la compañía por no más de U\$S 2.300. Pemberton, como muchos grandes inventores, no supo cómo obtener ganancia con su invento.

Con Asa Candler -que era otro farmacéutico de Atlanta- al frente, la *Coca Cola Company* incrementó las ventas de gaseosa más del 4000%

entre 1890 y 1900. La publicidad fue un factor importante para el éxito de Candler y a principios del siglo ~~xx~~ la bebida se vendía por todo Estados Unidos y Canadá. Por esa misma época, la empresa empezó a vender el jarabe a compañías embotelladoras independientes.

En 1893, la famosa fórmula *Coca Cola* se patentó. El gran logro de Candler fue el embotellamiento en gran escala de *Coca Cola* en 1899. Además, Candler hizo una dinámica campaña de marketing de *Coca Cola* en periódicos y en carteles publicitarios. Y en los diarios, él daba cupones para una Coca gratis en cualquier lugar. Pero la *Coca Cola Company* se vendió otra vez, después de la Era de la Prohibición (de bebidas alcohólicas), a Ernest Woodruff por 25 millones de dólares. Él traspasó *Coca Cola* a su hijo Robert, quien sería presidente por las próximas seis décadas.

Woodruff introdujo en el mercado la caja de seis botellas en 1923. También hizo que *Coca Cola* se pudiera vender, por medio de máquinas expendedoras, ese mismo año. Comenzó a hacer publicidad en la radio en la década del 30 y en televisión en 1950. Woodruff mejoró la eficiencia en cada paso del proceso de fabricación e hizo que Coca se pudiese adquirir en todos los cafés y en los bares de los Estados Unidos.

La *Coca Cola Company* con Woodruff estableció una red de plantas embotelladoras en todo el país. Cada una

firmó un contrato perpetuo con *Coca Cola* que fijaba el precio que Coca impondría por el jarabe y otorgaba a la embotelladora exclusividad en su territorio. Y ese modelo de concesión temprano fue un éxito impresionante, porque a los consumidores les gustaron, las embotelladoras se hicieron ricas y *The Coca Cola Company* incrementó su valor y se convirtió en líder de participación en el mercado. En 1920, Coca había establecido 1200 embotelladoras en su sistema de concesión.

Coca-Cola en el mundo

Llevar más de 100 años en el mercado y aun así estar hoy en día entre las mejores marcas del mundo no es cosa sencilla ni mucho menos. Sí, hablamos de *The Coca-Cola Company*, una firma que sigue posicionada como la mejor en términos de bebidas gaseosas. *Coca-Cola* ha sabido sobrellevar cada problema y hacer del marketing su mejor aliado, para ello llevó a cabo las siguientes estrategias:

- Innovación constante en el mercado: los nuevos sabores y presentaciones de sus bebidas ha sido uno de los puntos más fuertes de la firma estadounidense con sede en Atlanta, Georgia. *Coca-Cola* con más cafeína, con sabor a limón, a té verde, a cáscaras de cítricos, versión dietética, a vainilla, jengibre. Estos y otros sabores han hecho que la creatividad y la fusión de sabores sean bien vistas por los consumidores.
- Llevar nuevos productos a los mercados donde no tiene presencia: introducir una nueva bebida en diferentes regiones no es tarea sencilla. No obstante, la compañía apuesta por el envío de cientos de unidades a ciudades y pueblos donde no habían tenido presencia. Por ejemplo, llevar 1.000 unidades de *Coca-Cola* en su edición de sabor a limón a un pueblo de cualquier país donde nunca había sido introducida.
- Escuchar las recomendaciones de sus usuarios para mejorar el producto: menos azúcar, mejor valor nutricional, nuevos envases todas estas recomendaciones son implementadas para mejorar la experiencia del usuario al comprar el producto. *Coca-Cola* siempre ha sido objeto de protestas por sus ingredientes poco saludables, así que la empresa se ha estado centrando en reducir el azúcar por litro hasta un 12%.

En la página de *Coca-Cola* se puede ver que a través del pensamiento sistémico se puede ser una “Compañía global con un enfoque local en cada una de las comunidades en que está presente”. El Sistema *Coca-Cola* incluye a *The Coca-Cola Company* y a más de 250 socios embotelladores en todo el mundo.

La Compañía es dueña de las marcas, tiene a su cargo las iniciativas de marketing para los consumidores y fabrica y vende concentrados que son bases de bebidas y jarabes a los embotelladores. Ellos fabrican, envasan, comercializan y distribuyen las bebidas terminadas entre los canales (supermercados, restaurantes, puestos de venta callejeros, almacenes, cines y parques de diversiones) quienes, a su vez, venden los

productos a los consumidores, a razón de más de 1.900 millones de porciones diarias.

Desde el punto de vista legal o gerencial, el Sistema *Coca-Cola* no es una única entidad. La Compañía no posee ni controla a todos sus embotelladores. En enero de 2006, aquellos que sí le pertenecen se reunieron para conformar el Grupo Operativo de Inversiones en Embotellado (BIG – por sus siglas en inglés) el cual es, en la actualidad, el socio embotellador más importante dentro del Sistema *Coca-Cola* en cuanto a volumen.

Hoy, el BIG emplea más de 40.000 personas y opera en 4 continentes. Sus ingresos aumentaron de 11.000 millones en 2004 a más de 20.000 millones en 2015. Al enfocarse en un crecimiento basado en ganancias sostenibles a largo plazo, el BIG ha logrado un margen operativo de 10% en los últimos diez años.

Coca-Cola en Argentina

En 1942, *Coca-Cola* desembarcó en la Argentina y, a partir de entonces, continuó desarrollando nuevas propuestas. Además de *Coca-Cola*, *Fanta*, *Sprite* y *Schweppes* en la línea de gaseosas, hoy la Compañía ofrece opciones tales como los jugos Cepita, las bebidas que combinan agua y jugo Aquarius, las bebidas isotónicas *Powerade*, la bebida multivitamínica *Vitamin Water*, las aguas *Bonaqua* y *Kin*, y la bebida a base de té *Fuze Tea*, que integran un portafolio con cerca de 80 opciones de bebidas en el país, de los cuales 45% son bajas o sin calorías.

En Argentina genera 14 mil puestos de trabajo de forma directa y 226 mil de manera indirecta, según datos aportados por la empresa. Esta historia comenzó a escribirse en 1942, cuando tan solo cuatro camiones y 15 triciclos salieron a recorrer las calles de Buenos Aires para comercializar por primera vez la *Coca-Cola*. Uno de esos camiones era de Reginald Lee, la primera socia local de la *Coca-Cola*.

Una enigmática silueta femenina con una botella ya anticipaba en los principales diarios de entonces el desembarco de la nueva bebida. Y desde entonces no paró de crecer. Un año después del lanzamiento, más de 3.000 comercios porteños bares, restaurantes y almacenes ofrecían *Coca-Cola*.

Comprometida en su misión de refrescar al mundo, inspirar momentos de optimismo y felicidad, crear valor y hacer una diferencia positiva en la vida de las personas, las comunidades y en el entorno el que se desarrolla *Coca-Cola* hoy en Argentina genera más de 240 mil puestos de trabajo en toda su cadena de valor, que abarca desde productores de frutas en Tucumán, Entre Ríos y Neuquén, hasta las distintas embotelladoras presentes en el país, pasando por productores azucareros, empresas de transporte, fabricantes de plástico, almacenes, restaurantes y supermercados.

A fines de 1942 se inauguró la primera planta de *Coca-Cola* en el país (en Av. Córdoba 3162) y en 1944 en Córdoba. La gran expansión ocurrió en los 60, cuando se otorgaron las primeras franquicias y con la aparición del envase familiar de un litro.

Desde entonces, la firma acompañó diversos momentos del acontecer nacional: en el Mundial de Fútbol en el que Argentina se coronó campeón por primera vez, en 1978, *Coca-Cola* fue la gaseosa oficial. También fue el primer anunciante de ATC (hoy Televisión Pública) cuando inauguró su señal en color.

Para celebrar las bodas de oro, en 1992 impulsó el ciclo “*Coca-Cola in concert*”, con la presencia de *Elton John*, *Seru Girán* y *Guns & Roses* y una audiencia de 500.000 personas. En 1995 patrocinó los Juegos Panamericanos realizados en la Argentina.

En lo que va del siglo ~~XXI~~ la empresa se consolidó como una marca integral de bebidas sin alcohol, con el lanzamiento de *Coca-Cola Zero*; *Powerade* y *Aquarius by Cepita*.

El Sistema *Coca-Cola* está integrado en el país por Servicios y Productos para Bebidas Refrescantes S.R.L. y sus socios embotelladores: Reginald Lee, Femsa, Arca Continental y Andina. Juntos generan 9.230 empleos

directos, 3.910 empleos externos y 200.000 empleos indirectos en la cadena de valor y comercialización. Atienden las necesidades de más de 363.000 clientes en el país de los cuales el 80% son pequeños comerciantes: kioscos, almacenes y autoservicios. A lo largo del país, *Coca-Cola* cuenta con 10 Plantas productivas (9 de embotellado y 1 de concentrados).

Coca-Cola en Jujuy

Mediante una entrevista sumamente enriquecedora mantenida con un ex gerente de Arca Continental se pudo lograr una aproximación al tema en cuestión. En una combinación perfecta entre dos extremos aparentemente antagónicos de rectitud por un lado e informalidad por otro lado se dio una conversación de más de dos horas en las que el entrevistado hizo un paneo general por toda la historia de la embotelladora más prestigiosa de los últimos tiempos.

Para romper el hielo comenzamos con la historia de Arca Continental, ya que es la firma que comercializa *Coca-Cola* en todo el NOA. Arca nació de la fusión de 3 embotelladoras en México. Fue la primera firma que salió de ese país y compró la franquicia de 4 provincias del Noreste Argentino: Formosa, Corrientes, Chaco y Misiones. Luego compró el Noroeste, 6 provincias más: Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja. En total 10 provincias para comercializar. El equipo directivo proveniente de México les dio un impulso en el manejo de negocio internacional.

Continental se formó también por la fusión de 3 embotelladoras en México. Luego Arca y Continental se fusionan y pasan a ser en conjunto la tercera embotelladora en volumen a nivel mundial. Al primer lugar lo ocupa *Coca-Cola Enterprises*, plantas embotelladoras propiedad de la compañía *Coca-Cola* (abarcaban todo Canadá, mitad de EE.UU.). Al segundo lugar lo ocupa FEMSA (Fomento Económico Mexicano Sociedad Anónima), una compañía mexicana. En Argentina compraron franquicia en Capital Federal. Reginald Lee comercializa en parte de la provincia de Bs.As. Y Andina (franquicia chilena) comercializa en la parte restante de la provincia y luego compra otras franquicias.

A pesar de que el entrevistado contaba con más información referida al área de producción y calidad se procedió a efectuarle las preguntas preparadas para la entrevista. A modo anecdótico comentó que vivió en primera persona la oposición de intereses que a veces se produce entre el área de Producción y la de Comercialización: “Los chicos comerciales por ahí te piden cosas estafalarias, que me llenen botellas esféricas pero que se queden paradas al revés, así del pico”. La forma de zanjar las diferencias siempre ha sido a través de la negociación buscando una solución intermedia.

También comentó que dentro de las áreas más importantes de una empresa y puntualmente en la industria existe “un tercer poder” que es el área administrativa, la cual ante situaciones de cambio es el que pone más palos en la rueda.

Sabiendo que la compañía es un símbolo del Marketing le consultamos cuál consideraba que es la base del éxito. Respondió que se podría atribuir a la publicidad y también a la trayectoria.

Respecto de las estrategias para atraer y fidelizar a los clientes comentó que hay campañas de promociones como así también la publicidad televisiva e impresa. La fidelización la consiguen a través de lo que llaman “la ejecución perfecta”, en tanto a entrega, a horarios, cumplimientos de precios y convenios.

También se hacen concursos para fidelizar a los canales de venta y de acuerdo a lo que se intenta incrementar, ya sean volúmenes de ventas o la venta de algún producto en particular. Los premios para tales concursos son viajes al exterior, premios en productos o monetarios.

La venta es un 80-90% personalizada. Es a través de la visita de un preventista. El preventista no llega en una primera instancia a levantar un pedido, sino que realiza lo que se denomina “ejecución en punto de venta”, que consiste primero en mirar el stock que tiene el comerciante, el stock de envases retornables, acomodar ese stock, las heladeras (todas las marcas llevan un orden, posición). Conversa con el prospecto, se interesa en las cuestiones “extra-negocios” de los comerciantes, la familia. Lo último que hace es levantar el pedido. Estudian los horarios en los cuales pueden realizar las visitas de forma conveniente para el comerciante, y sobre todo para trazar las rutas de los preventistas.

Se le consultó si *Coca-Cola* utiliza estrategias push o pull de marketing, es decir, “en el primer caso sería la estrategia de promoción que empuja los productos hacia los clientes a través de los canales y en el segundo caso se dirige al consumidor a

través de la publicidad”. Respondió que los márgenes de ganancia que quedan para los canales respecto a la competencia es el mínimo en todos los casos. Otras marcas, de otras firmas, requieren un mayor esfuerzo en posicionar la marca en la mente de los consumidores.

A efectos de ganar mercado, la compañía permanentemente tiene algún producto que está por debajo del precio de la competencia, pero nunca con la *Coca-Cola* tradicional. Ej. *Hi-C*, *Aquarius*, etc. Lo que hacen es bajarles el precio a estos productos, no ganan en estas operaciones, más bien dan pérdidas. Desde el inicio de la operación hasta la venta... todo lo que ocurre en el medio es “gasto de operación” de la planta (materias primas, sueldos empleados, reparaciones, impuestos) No se habla de costos sino de gastos de operación.

Las fórmulas con la que elaboran las bebidas son distintas. Se adecuan al paladar, a los gustos de cada país. Incluso depende de los insumos con que se cuenta, por ejemplo, el azúcar que proviene de caña difiere en el sabor del azúcar proveniente de la remolacha.

Consultamos qué indicadores pueden utilizar las empresas para medir la eficacia del marketing. El entrevistado comentó que se mide en función de las ventas, es decir cómo se mueven las ventas luego de cada campaña de publicidad lanzada al mercado.

La siguiente pregunta fue referida al papel que juega la logística en *Coca-Cola*, a lo que respondió que el mismo es indudablemente estratégico. Sin embargo, no se lo trabaja con rigor científico. Es muy difícil encontrar un aplicativo que pueda servir en todas las zonas cuando la extensión de las áreas de comercialización son muy grandes. Menos se trabaja con sentido común. De cualquier manera, es un papel crítico cuando se tiene que llevar desde tres puntos de producción (hay 3 plantas productivas en Argentina) a

mínimamente unos 150.000 puntos de ventas en 10 provincias. O desde los lugares donde hay depósitos, en Jujuy hay 2 depósitos (uno en San Pedro y otro en Libertador). Salta tiene 3 depósitos más (Orán, Tartagal y Metán). Tucumán tiene 1 depósito (en Concepción). En las capitales de provincias del Litoral también hay depósitos (Misiones, Corrientes). También se trabaja con una red de distribuidores en algunas zonas que son más complicadas para el acceso. Toda la “distribución gruesa”, es decir, los grandes volúmenes que se transportan están tercerizados.

Respecto del transporte. Hoy en día el transporte está tercerizado, tanto como el transporte de larga distancia como el transporte de corta distancia (el de ciudad). Por ejemplo, en Salta, de 100 vehículos, 8-10 son propiedad de la empresa, con choferes de la empresa. La razón para esto es que tienen que hacer entregas en horarios muy especiales, como las entregas nocturnas en los boliches. También lo tienen como elemento para romper algunas situaciones de conflicto.

Se le consultó a nuestro entrevistado qué tipo de colaboración se establece entre fabricantes, distribuidores y responsables logísticos para evitar aspectos como la rotura de stock. Respondió que para evitar la rotura de stock hay una cantidad de medidas previstas, por ejemplo, los distribuidores tienen sus preventistas. O sea que informan a las plantas o al sector de logística. Y el sector de logística transfiera al sector industrial de las ventas prácticamente cuando se realizan (de manera online). Cuando realizan las ventas (ya sea en Jujuy o en otros lugares) los preventistas levantan el pedido y presionan un botón y eso inmediatamente va a la central de procesamientos de datos y desde ahí va a Salta. Y Salta ya tiene una matriz que dice si el

producto ese se embotella en Salta, Tucumán o en Formosa.

Y se tiene por supuesto un stock con el cual se puede abastecer perfectamente los picos de demandas de una cierta cantidad de días. Se hacen correr sistemas de optimización de esos planes de producción que, por lo general, en algún punto, terminan todos bloqueándose porque son 300 mil restricciones que se les pone.

Hay un inventario de piso que tienen que tener los depósitos, que tienen que tener los distribuidores y las plantas para evitar los quiebres de stock. Se llevan indicadores (ver en las copias) “indicadores de secos” que es lo que falta. Se toma el mayor valor entre el pronóstico, la demanda y el stock. Si el pronóstico era mayor que la demanda se tomaba la diferencia entre el pronóstico y la demanda. Si el pronóstico tenía menor valor que la demanda, se toma entre la demanda y el inventario. Desde las gerencias de área hasta el Director General cobran bonos anuales proporcionales a los porcentajes de los objetivos conseguidos.

Como último tema se le preguntó sobre la ventaja competitiva de la compañía, más precisamente si estable de acuerdo que tanto el Marketing como la Logística constituyen la principal ventaja competitiva de la compañía. El entrevistado no estuvo de acuerdo con esa afirmación y afirmó que faltaría agregar la Calidad. La calidad del servicio y del producto. La suma de estas 4 características si dan esa ventaja competitiva.

Sobre la calidad, *Coca-Cola* es absolutamente inflexible. Hasta llega a penalizar sus plantas de ser necesario e incluso hasta llegar a cerrarlas. Lo primero que se certifica es el sistema de calidad de *Coca-Cola*, tiene su propio sistema de calidad que es aún más exigente que cualquier otra norma.

- La primera certificación que se hace es la de Sistema de calidad de *Coca Cola*.
- Después se certifica ISO 9001–ISO 14.000–ISO 22.000–ISO 18.000
- Por último, se certifica Responsabilidad Empresaria



Conclusión

A lo largo de este escrito se han expuesto los distintos análisis realizados que acabaron enmarcando y dando el cierre a este proyecto de investigación. Como bien se ha mencionado en la introducción, el objetivo de esta investigación era el de efectuar un análisis de los mercados internacional, nacional y local de la empresa *Coca-Cola* tomando como elemento de debate, el rotundo éxito conseguido en sus más de 100 años de trayectoria, al emplear en sus estrategias de negocios, el marketing y la logística, dos conceptos que se complementan y persiguen el mismo propósito: aportar valor a la empresa y la consecuente satisfacción del cliente.

A partir de la metodología aplicada se pudo observar que, durante años, *Coca-Cola* ha sido y continúa siendo un modelo y objeto de estudio muy exitoso, tanto para empresas como para los gobiernos de todo el mundo. Esto se debe principalmente a que posee un método de gestión muy particular desde el punto de vista estratégico. A través del pensamiento sistémico se puede ser una “Compañía global con un enfoque local en cada una de las comunidades en que está presente”. Desde hace 133 años *Coca-Cola* está incursionando en los mercados mundiales, ya sea Japón, México, Egipto, Filipinas, o Argentina, en donde hace 76 años se hizo presente y junto a sus socios embotelladores generaron alrededor de 9.230 empleos directos, 3.910 empleos externos y 200.000 empleos indirectos en la cadena de valor y comercialización. Atendiendo las necesidades de más de 363.000 clientes en el país de los cuales el 80% son pequeños comerciantes: kioscos, almacenes y autoservicios.

Para lograr este eficaz sistema, *Coca-Cola* apuesta fuertemente en su modelo de distribución, que básicamente consiste en generar la demanda de sus productos a través de su afamado marketing y publicidad de la marca, la innovación, desarrollo del producto, logística y la imprescindible elaboración del concentrado de jarabe, marcando así, las bases del modelo de negocio de la compañía a nivel mundial. La publicidad también ha sido uno de los elementos primordiales en el desarrollo y expansión de la marca. *Coca-Cola* sigue apoyándose en la publicidad y el marketing para marcar la diferencia y poder posicionarse por encima de la competencia. Una de las especialidades de *Coca-Cola* es que ha sabido organizar proyectos publicitarios globales con campañas muy locales o regionales. De esta manera ha conseguido establecer un vínculo entre la marca, el producto y un país entero, al mismo tiempo que ha logrado conservar su imagen de marca global e internacional.

Se pueden encontrar sus franquicias en prácticamente todos los países del mundo, quienes reciben su fórmula exitosa y se encargan de abastecer la enorme demanda generada de sus productos, por medio de sus propias instalaciones de embotellado, la comercialización y la cuidadosa atención que tienen hacia sus colaboradores y clientes. Esta notable labor permitió a *Coca-Cola* estar hoy en día entre las mejores marcas del mundo, una firma que sigue posicionada como la mejor en términos de bebidas gaseosas, que pasó de vender 9 vasos por

día allá en sus comienzos por 1886 en Atlanta, a suministrar actualmente alrededor de 1900 millones de porciones diaria en cerca de 16 millones puntos de ventas.

Es así, que después de investigar y analizar el caso *Coca-Cola*, se ha podido confirmar con fundamentos más que justificados, que si bien, las gestiones de Marketing agregan valor al crear bienes conformes a las necesidades del mercado, con precios, garantías y atención acordes a estas exigencias, esto no es suficiente para que el producto llegue efectivamente al consumidor. Por su parte, las tareas Logísticas agregan valor de lugar y de tiempo al asegurar que el producto llegue a destino, en el tiempo y en las circunstancias adecuadas para ser comprado. En la actualidad la división observada entre ellos sólo crea condiciones de conflicto que dificulta que los objetivos de generar beneficios para la empresa y satisfacer las necesidades de los clientes se logren. Existe una total aceptación de que la estimulación de la demanda de mercado no está alejada de la satisfacción de la misma, que garantiza que el consumidor consiga efectivamente lo que compra.

Como conclusión, la historia de *The Coca-Cola Company*, demuestra que el cambio puede encontrarse en la simple percepción o la definición del negocio y la participación potencial en los mercados. También nos demuestra que sigue añadiendo valor a su filosofía como marca, que los valores no son anticuados, sino que sigue adaptándose a los tiempos al igual que lo va haciendo la sociedad. Sigue siendo un producto para todos los públicos, sin distinciones.



Bibliografía

Begoña Munarriz I. (1992), Técnicas y Métodos en Investigación Cualitativa, España, Universidad del País Vasco.

Coca-Cola Journey. El Sistema Coca-Cola. Nuestra Compañía.
<https://www.cocacoladeargentina.com.ar/nuestra-compania/el-sistema-coca-cola>

Coca-Cola Femsa Reporte Integrado 2018
<https://img.coca-colafemsa.com/assets/files/es/Sostenibilidad/Coca-Cola-FEMSA-RIKOF2018-esplow.pdf>

Denzin N. y Lincoln Y., (1994), Investigación Cualitativa,
<https://www.slideshare.net/EIYSC/investigacin-cualitativa-61380011>

Drucker P. (1994). Gerencia para el futuro, Barcelona, España, Grupo Editorial Norma.

Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Gigola C., Mercadotecnia y Logística: ¿Divorcio o Reconciliación?
<http://segmento.itam.mx/Administrador/Uploader/material/Logistica%20y%20Distribucion.PDF>

Gómez Aparicio J. (2013), Gestión Logística y Comercial, España, Editorial McGraw-Hill.

Kotler P. y Armstrong G. (2012), Marketing, Decimocuarta edición, México, Editorial Pearson.

Mora García L. (2011), Gestión Logística Integral, México, Editorial Ecoe.

Porter, M. (1998). Ventaja Competitiva, Ed. CECSA, México.

Rodríguez, Gil y García (1996), Metodología de la Investigación Cualitativa, Granada, España, Ediciones Aljibe.

Schinwald J. (2002), El caso The Coca Cola Company, Buenos Aires, Argentina,
<https://www.gestiopolis.com/caso-the-coca-cola-company/>

La necesidad de la ética en un líder

Alicia Raquel Muñoz Burgos

IES N° 7 Populorum Progressio- In.Te. La
munozaliciar@gmail.com

La necesidad de la ética en un líder

Alicia Raquel Muñoz Burgos

IES N° 7 Populorum Progressio- In.Te. La
munozaliciar@gmail.com

Fecha de recepción: 26/11/2019
Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: líder, virtud, ética.

Resumen

El presente ensayo tiene como función compartir una posición ética en cuanto al concepto de lo que debería ser un líder. Está basado en vivencias personales, primero como estudiante y luego como profesional en ámbitos principalmente de la salud y educativos (Odontóloga, Técnico Superior en Administración de Empresas y Profesora de Administración de Empresas) Se apoya estas experiencias con bibliografía diversa desde lo cristiano y desde lo organizacional y administrativo. Se parte de la significación de un Líder como una persona que conduce a otra, que guía, con el fin de conseguir la eficiencia del otro; y que enfrenta todos los días preguntas éticas. Esto sucede en un contexto de globalización, cambios constantes e interdependencia. De allí que surgen interrogantes como: ¿debe ser ético el líder? ¿Existe incompatibilidad entre la Ética y la necesidad de llegar a los resultados organizacionales?

Son objetivos de este espacio de reflexión:

- Concientizar a los formadores en Liderazgo del valor excluyente de una Dimensión Ética en la concepción del Líder. A los aspectos técnicos y mecanicistas de este proceso, se le deben sumar interrogantes sobre ética y moral.
- Descubrir el sendero de la virtud y el sentido humanista para la sustentabilidad de las personas y la organización a largo plazo.
- Inspirar el compromiso ético en un formador de Liderazgo con visión personal, profesional y organizacional.
- Comprender desde el formador y desde el que transita la formación, la transversalidad de la Ética en todos los espacios (Economía, Administración, Psicología, Recursos Humanos, Marketing, Gestión, Didáctica, Pedagogía, Sociología, etc.).

Introducción

Se habla de empowerment, visión, misión, valores, cultura, pero en la realidad quedan como conceptos “de moda” solamente. Un directivo, por ejemplo, no desea compartir poder, porque siente que lo puede perder. Así también al mundo de los negocios le importa los beneficios, no los medios o las personas, sino los resultados. Un liderazgo no procede de presiones externas, de la coerción ejercida sobre los subordinados; sino de la adhesión libre desde la cabeza y el corazón de las personas en respuesta a sentirse reconocidos y valorados por su líder. Cuando éste busca la adhesión, pero sin respetar la dignidad de sus seguidores, se transforma en manipulación. De allí la necesidad imperiosa de la Ética a través de una dirección basada en valores y un liderazgo fundamentado en virtudes. Elemento vital para la supervivencia de la organización con o sin fines de lucro.

Se elabora este ensayo desde la elección y delimitación del tema con su correspondiente justificación. A partir de él, se identifica el punto de vista a desarrollar. Con esto en mente se realiza un esquema articulando ideas, conceptos y argumentos para incluir en el texto. Llegado a este punto se realiza la búsqueda de la información a través de fuentes secundarias (internet, sitios web, libros de textos, artículos científicos, de revistas o periodísticos, videos, audios). Paralelamente se va infiriendo en la lectura, resumen, análisis y síntesis de la información. De esta manera se escribe el ensayo con formato predeterminado comprendiendo Introducción, Desarrollo y Conclusión.

¿Qué es un líder?

Existen muchas definiciones sobre lo que es un “líder”. Pío XII señalaba al respecto:

Un hombre espiritualmente eminente, de firme carácter, de sólidas convicciones cristianas, de juicio justo y seguro, de sentido práctico y ecuánime, coherente consigo mismo en todas las circunstancias; hombre de doctrina clara y sana, de propósitos altos y rectos, capaz de ser guía y jefe, capaz de difundir visiones claras, bondad operativa y justicia igualmente favorable a todos, de tendencia hacia la unión y la concordia, con espíritu de sincera fraternidad.

Teorías en el tiempo

Los primeros estudios sobre liderazgo estuvieron enfocados a encontrar los rasgos psicológicos inherentes a los líderes eficaces; características como inteligencia, voluntad, sociabilidad y condiciones de autoridad fueron las más aceptadas, pero su validación en las organizaciones al pasar el tiempo resultó infructuosa. También existía la “Teoría de los grandes hombres”, donde los líderes eran impuestos. Con la “Teoría de los rasgos”, ya se piensa que sumado a las características físicas y de personalidad; se puede aprender a ser líder.

Una segunda etapa en el estudio del liderazgo son las teorías del doble factor (estudian el comportamiento del líder), estas teorías tienen como núcleo central la variable autoritarismo-democracia, definida como el grado de participación que el jefe otorga a sus subordinados en la búsqueda de alternativas y toma de las decisiones. Son teorías conductistas donde se le da más importancia a lo que el líder hace, sus tareas, y menos a lo que es.

Los estudios de Elton Mayo fueron fundamentales para esta corriente y dieron origen a un gran número de investigaciones. Todas consideraban dos factores para el éxito del liderazgo, a saber, el grado de autoritarismo-democracia y la satisfacción que producía en los subordinados. Sin embargo, estos estudios resultaron contradictorios, debido a que no se identificaron las relaciones consistentes entre los patrones de la conducta del líder y el rendimiento del grupo, es decir, los resultados variaban de acuerdo a las diferentes circunstancias.

Nuevos paradigmas sobre Liderazgo

En la década de los 60's, la Revolución Científico-Técnica trajo un giro profundo en el mundo de la dirección, pues los trabajadores requerían de un mayor nivel de conocimientos y habilidades para manejar nuevas tecnologías. Además, la nueva industria demandaba que el líder desarrollara nuevos atributos sobre todo orientado hacia los recursos humanos, tales como motivación, delegación de autoridad, etc. A este estilo de liderazgo se le llamó Liderazgo Situacional, el cual como el nombre lo menciona toma la situación como un elemento adicional a influir en la eficacia del liderazgo. Ya se trataba de un líder, sus seguidores y una situación o contingencia. En los 80' ocurre un cambio de paradigma en liderazgo. Las personas adquieren mayor protagonismo. Emerge el tema de la dignidad, la necesidad de la formación y capacitación, consecuentemente la "dificultad" para manipular tan fácilmente a las personas. La ejemplaridad se vuelve una condición indispensable. Con todo y lo anterior se resaltan las diferencias entre un líder y un gerente, o un manager; entre un Liderazgo Transaccional y uno Transformador.

El Liderazgo en la práctica

En la teoría, en cursos, seminarios, talleres, exposiciones y capacitaciones sobre Liderazgo se mencionan palabras como empowerment, visión, misión compartida, trabajo en equipo, delegación de facultades, etc. Acaece, no obstante, que un director, en la práctica, no comparte poder, porque piensa que lo pierde. Se trabaja en grupo, pero no en equipo con la guía de un líder. El que conduce pide confianza a sus seguidores, pero él no manifiesta coherencia entre lo que dice y lo que hace. Ausencia de ejemplaridad. Se puede llegar a pretender ética en el desempeño de los seguidores, pero el líder ante la imperiosa necesidad de conseguir los resultados esperados no escatima en medios. Todo vale.

Componentes de un liderazgo

Para Pascual Pacheco (1987, 22-38) un Liderazgo requiere: ejercicio de la influencia, como un proceso, comunicación bidireccional (líder-grupo), menos uso del poder del cargo, según su posición, ocupación en la organización, status, y más de la personalidad, a partir de las cualidades intrínsecas de las personas. Así también de eficacia, como fruto de la interrelación con el grupo, establecimiento y consecución de objetivos que contemplan a la organización y a las personas, valores implícitos con jerarquía, un orden de prioridad.

Un liderazgo es clave en la transmisión de valores, de allí la importancia de la ejemplaridad, como modelo de conducta a seguir.

¿Debe ser ético el líder?

Se considera que, por su visibilidad y posición, el líder marca el tono ético de su ámbito de influencia. La dimensión ética contribuye al sostenimiento de un líder y de la organización en el tiempo.

Lo cierto es que en este contexto tenemos cuatro conceptos fundamentales: liderazgo, dirección, ética y persona, los cuales convergen en uno sólo: persona, “activo principal de las corporaciones” (Biggs, 2002). La persona puede reunir en sí misma los otros tres.

“La globalización ha hecho que las empresas y sus negocios se definan estratégicamente en el largo plazo, y es allí donde la ética es considerada un factor de rentabilidad” (Biggs, 2002). El liderazgo entendido como un proceso de influencia sobre otro para alcanzar objetivos organizacionales, con eficacia y eficiencia, necesita de valores éticos que hagan sostenible en el tiempo al líder y a la organización que dirige.

Pilares sostenedores de un Liderazgo Ético

Para Zalenik (1991) el líder se apoya en tres pilares:

Competencia: todo lo inherente a lo mecánico de las funciones del cargo que se ocupa en la organización, debe saber lo que hace. Tener la capacidad para aprender, identificar situaciones problemáticas, y usar lo necesario para resolverlas; y continuar aprendiendo. Las competencias son diversas y la persona las desarrolla durante toda la vida. El líder debe poder gestionar ciencia y tecnología, aplicarlas a la comunicación, a los trabajos en equipo. De acuerdo a ello, aprovechar al máximo las herramientas de trabajo para aumentar la productividad y atender con eficacia una tarea. Actualmente una herramienta como el coaching¹ es muy utilizada para comprender y mejorar el acompañamiento y la comunicación con el seguidor.

Influencia personal al servicio de las personas y la organización: liderazgo es el proceso de influencia entre líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio. Para poder ejercer una influencia se necesita entablar relaciones sociales, humanas con las personas; esta acción es sobre las creencias y comportamientos de los seguidores. Dentro de este marco ha de considerarse la promoción del crecimiento de los subordinados y la prosperidad de la Empresa.

Dimensión moral: para evitar la manipulación se acude a la dimensión ética del liderazgo. El liderazgo no es el resultado de la presión externa, sino de la adhesión libre desde la cabeza y el corazón de las personas en respuesta a sentirse reconocidos y valorados por su líder. Desde la humanidad del otro también como ser sensible.²

Esto lleva a una relación moral basada en confianza, compromiso, emoción, admiración y visión compartida. Para Kouzes y Posner (1987) el liderazgo es un proceso de atribución desde el punto de vista de sus colaboradores.

1 Es un método que consiste en acompañar, instruir y entrenar a una persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de conseguir cumplir metas o desarrollar habilidades específicas.

2 La relación ética acontece al nivel de la sensibilidad, no al nivel de la conciencia: el sujeto ético es un sujeto sensible. Giubbani, A. Emmanuel Levinas: Humanismo Del Rostro. escritos / Medellín- Colombia / Vol. 19, N. 43 / pp. 337-349.

Lo cierto es que si se consulta a éstos sobre las cualidades que esperan de su líder mencionan la honradez (para hacerse dignos de confianza), la previsión del futuro (saber a dónde se dirige y dirige al grupo, los objetivos claros y a largo plazo), la inspiración (energía positiva, motivación, entusiasta); y competencia (saber lo que hace).

En el mundo organizacional las relaciones empresariales están basadas en la confianza y la justicia.³ Esto implica una equivalencia entre lo que se da y lo que se recibe. Se comprende una necesidad imperiosa de integridad, honestidad, ética de aquellos que dirigen grupos.

La confianza es la esperanza firme que una persona tiene en que algo suceda, sea o funcione de una forma determinada, o en que otra persona actúe como ella desea. Esta seguridad le da legitimidad al líder en su rol. Un líder que ante un error cometido por él, desvela la verdad e intenta repararlo, crea confianza. (Cortina, 2013, p.23).

Se puede hablar de confianza técnica referenciando a los elementos que nombra Zalenik, en el desempeño de una efectividad técnica para lograr los objetivos organizacionales; una confianza afectiva, ese sentir que aún en medio de la adversidad la persona que dirige genera bienestar y certidumbre a los demás; y confianza ética, generada por la coherencia entre lo que dice y hace, por la energía puesta en el logro del bien de una persona en cuanto persona, por encima de los bienes agradables o útiles. No es posible generar confianza sin tratar a la gente en forma respetuosa y digna. Esta confianza se construye con competencia, compromiso e influencia.

“La confianza abarata costos en dinero, en energías y en sufrimiento”. (Cortina, 2013, p.23).

De la misma manera, la falta de congruencia entre lo que dice y hace, la corrupción, la incompetencia en su desempeño, la manipulación de las personas, le quitan la legitimidad al líder, y lo dejan solamente con una autoridad formal, ya sea por el cargo o jerarquía que ocupa dentro de la organización.

Un líder eficaz es capaz de llevar a los subordinados a través de la confianza, a descubrir el valor y el sentido de lo que están haciendo, condición para el rendimiento y la productividad.

El papel de las virtudes cardinales

“Y sepa qué difícil y ardua es la tarea que toma: regir almas y servir los temperamentos de muchos, pues con unos debe emplear halagos, reprensiones con otros, y con otros consejos”. (Regla de san Benito 2,31)

Actualmente muchas organizaciones apuestan a los valores, y muchos de sus conductores se dan cuenta que es un error concentrarse solamente en cifras de rendimiento, presionados por ellas. Generalmente las empresas establecen en su ideario los valores conforme a los cuales desean actuar. Pero muchos directivos se quejan de que éstos sólo quedan en los papeles y no se traducen en el actuar cotidiano. ¿Qué ocurre con la llamada ética empresarial?

³ Esto también varía de acuerdo al distinto nivel de poder de las partes y que pueden condicionar la relación.

Apelando al concepto de dignidad, sólo se puede conducir con valores si se reconoce el propio valor, de persona humana.

La fortaleza es una actitud interior frente a la vida. Una actitud la grafica: permanecer de pie. Un líder fuerte permanece.

En latín “valor” se traduce en “virtud.” Éstas son valores, son fuentes de fuerza”. (Grün, A. 2009, p.80), necesarias para una vida útil y lograda. Los valores afectan las formas de comportamiento del hombre.

Con las distintas épocas el hombre se ha relacionado de manera diferente con los valores. Actualmente, se podría decir que son valores modernos: la eficiencia, la autorrealización, la emancipación, la autosuficiencia, el trato igualitario, etc.

Sin importar la escala de valores, todos tienen que ver con alguna de las virtudes cardinales, fundamentales: justicia, fortaleza, templanza, prudencia y sabiduría.

Entonces resulta que encontrar el sendero de la virtud en el liderazgo y hacerlo con sentido humanista, constituye el fundamento ético para formar un líder.

Un liderazgo ético es un elemento aplicado por y para humanos, no son máquinas que aceptan ideas y realizan cambios programados. En la conducta de un líder puede haber virtudes o vicios, éste nace con un temperamento, pero en el transcurrir de la vida, con la toma de decisiones y elecciones que realiza, adquiere buenos o malos hábitos que irán formando parte de su carácter. Cortina, A., 2013, p.38)

La justicia tiene que ver con uno mismo y con los demás. ¿Qué pertenece a uno realmente? ¿De qué forma se puede ser justo consigo mismo y con su esencia? Valorar la humanidad y la dignidad en cada uno. Así entonces se podrá ser justo con el otro. No se trata de una justicia niveladora, a todos por igual (San Benito, año 500). Para ello se necesita mucha empatía para poder dirigir, transparencia y libertad interior. La persona justa no necesita sentir ser querido o reconocido por otro, tampoco está presionado para dar la razón a todos. De esta manera el justo busca la rectitud en el bien en relación con el otro.

La fortaleza se reconoce como la virtud de pelear por los valores conocidos como buenos. Hacerlo de pie, aunque muchas veces lastime. Esto lleva a aceptar los desafíos, contradicciones, conflictos, y a pelear, pero de manera justa. Hoy faltan líderes fuertes, son más bien populistas, buscan la aprobación de la gente, se llevan por los resultados de las encuestas, no se atreven a contradecir directivos, aunque no piensen lo mismo.

La templanza, en el pensamiento de San Benito existen tres palabras que describen la justa medida: temperare, medir, orientar, dirigir; mensura, medir correctamente; y la tercera es discretio, el don de saber distinguir.

Y esto nos lleva a poder pensar que un líder con templanza mide correctamente su tiempo, encuentra la justa medida en los recursos y distingue en forma justa. La justa medida camina a la par de la modestia y la disciplina.

La prudencia se basa en optar por lo correcto en el momento preciso. Ésta se desarrolla con la práctica de la intuición y la sensibilidad para cada momento. Se trata desde luego de desarrollar una visión amplia, prever, saber cuáles serán las consecuencias del acto. Un líder prudente construye sobre bases sólidas, él y la organización necesitan sostenibilidad en el largo plazo.

Para Anselm Grün, 2009, la sabiduría pertenece también a la prudencia, y es consecuencia de sumar experiencias, “saborear la vida”. Ser sabio no es “saber mucho”, Un líder sabio “se sabe a sí mismo...”, “se conoce a sí mismo...”, y actúa en consecuencia.

Funciones del Líder Ético

Más allá de las múltiples funciones de un líder ético, las principales se asientan en:

- Dirigir éticamente el talento humano hacia el logro de los objetivos de la empresa.
- Adquirir y mejorar virtudes en él mismo y en el grupo que dirige.
- Contribuir al bien común para lograr la supervivencia y la trascendencia de la empresa en los mercados de manera sostenible en el tiempo.⁴

4 Barrondo, A. (2001). ¿Debe Ser Ético El Líder? Papeles de Ética, Economía y Dirección, nº 6. Recuperado de www.eben-spain.org/docs/Papeles/IX/4_Echaniz0.pdf

Conclusión

Un liderazgo surge a partir de relaciones entre personas, que se comunican y transmiten en forma bidireccional conocimientos, sentimientos y emociones. Los componentes técnico, afectivo y moral construyen estas relaciones sobre bases sólidas, sostenibles en el tiempo. La solidez humana y moral le dará consistencia ética a esta relación.

En cuanto a los objetivos que guían al equipo, líder y grupo, deben ser claros, precisos. De esta manera, y formando parte de la identidad de las personas y de la organización, se podrá orientar las energías para conseguir resultados con eficacia y eficiencia.

La ética, los valores, las virtudes son elementos indispensables que deben atravesar todas las personas y las acciones. Contando con ellos en todo el proceso, desde que el líder decide la tarea, los objetivos y quiénes los concretarán; la influencia será válida.

Es por ello que se insiste en la necesidad de humanizar el sector empresarial con personas que a partir de la dignidad y la confianza trabajen juntas en proyectos que tengan que ver con el bien común.

Un líder debe ser ético, hace a su condición de persona humana. Su liderazgo parte de él y hacia otro que es persona como él, con los mismos atributos de humanidad. En principio, ser justo con él lo inspirará a ser justo con sus colaboradores. Ser fuerte en su carácter y en su obrar lo ayudará a enfrentar los temporales y las discrepancias con seguridad. Ser prudente y buscar la sabiduría lo hará libre, por añadidura podrá encaminarse hacia la meta y motivar a sus colaboradores a encontrarla juntos.

Bibliografía

- Barrondo, A. (2001). *¿Debe ser ético el líder?* Papeles de Ética, Economía y Dirección, nº 6. Recuperado de <www.eben-spain.org/docs/Papeles/IX/4_Echanizo.pdf>
- Baptista, A. (2012). *Liderazgo Ético: perspectiva desde las virtudes cardinales*. Recuperado de diarioresponsable.com/.../15991-liderazgo-etico-perspectiva-desde-las-virtudes-cardinales
- Biggs, B. (2002) *La Ética como Competencia Laboral*. Recuperado de <<http://es.catholic.net/op/articulos/43941/www.messt.org>>
- Cortina, A. (2013). *Para qué sirve la Ética*. Barcelona: Paidós.
- Giubbani, A. Emmanuel Levinas: *Humanismo Del Rostro*. Escritos / Medellín - Colombia / Vol. 19, N. 43 / pp. 337-349.
- Gran, A. (2009). *Liderazgo Un Enfoque Espiritual*. Buenos Aires: Lumen
- Pío XII (1994). *Mensajes de Navidad 1944*. Recuperado de <http://jovenmision-elvigia.weebly.com/uploads/6/8/7/2/6872987/teora_del_liderazgo.pdf>
- Vistoso, V. (2001). *Manual De Liderazgo*. Apunte Guía Para Asignatura Sociología De La Empresa Psicología Social Y Psicología Laboral. Recuperado de <<https://tuvntana.files.wordpress.com/2011/08/manual-de-liderazgo.doc>>

Letras de aquí. Autores de Perico y del departamento El Carmen
Experiencia de investigación sobre la literatura local con estudiantes del seminario de Literatura del NOA del Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio - In. Te. La.” - Sede Perico

María Elizabeth Ortiz

I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio - In.Te.La.” – Filial Perico

FHyCS - UNJu

melizaortiz@hotmail.com

Letras de aquí. Autores de Perico y del departamento El Carmen
Experiencia de investigación sobre la literatura local con estudiantes del seminario de Literatura del NOA del Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio - In. Te. La.” - Sede Perico

María Elizabeth Ortiz

I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio - In.Te.La.” – Filial Perico
FHyCS - UNJu
melizaortiz@hotmail.com

Fecha de recepción: 04/11/2019
Fecha de aceptación: 17/02/2020

Palabras Clave: literatura del NOA, autores de Perico y del departamento El Carmen, descentralización literaria.

Resumen

El presente es un informe de una experiencia de investigación sobre autores literarios de la ciudad de Perico y del departamento El Carmen llevada a cabo con estudiantes del seminario de Literatura del NOA, espacio curricular ubicado en cuarto año del Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio - In. Te. La.” –Sede Perico, durante los meses de junio y julio de 2018, como trabajo final del mismo.

El trabajo surgió ante la inquietud de conocer quiénes son aquellos autores que –geográficamente– más cerca de nosotros se encuentran, dentro del panorama literario regional, y ante la necesidad de generar nuestro propio material de estudio en vistas de la falta de antecedentes bibliográficos sobre el tema, en el intento de dar un paso más hacia la descentralización del campo literario. Esta tarea supone la primera instancia –fundamental– de un trabajo de investigación en un tema que nunca antes había sido abordado: la recolección de datos, de información, en este caso sobre autores de Perico y del departamento El Carmen y su labor literaria.

Cada estudiante trabajó con un autor de la zona, a libre elección. Así, se pudo recabar información sobre once autores locales. La tarea de investigación se dividió en tres partes: 1) registro de los datos del autor y su obra; 2) entrevista al autor; y 3) elaboración de una antología de textos del autor.

Finalmente, se llevó a cabo la compilación de todos los trabajos y el resultado se materializó en la edición e impresión de un libro anillado: *Letras de aquí. Autores de Perico y del departamento El Carmen*. Se donó un ejemplar del mismo a la biblioteca del I.E.S. N° 7, Sede Perico, y otro a la biblioteca de la Casa Central, con el fin de que pueda ser consultado por estudiantes, docentes, escritores y la comunidad en general.

Introducción

El presente trabajo se propone dar cuenta de una experiencia de investigación sobre autores literarios de la ciudad de Perico y de otras localidades del departamento El Carmen, llevada a cabo con estudiantes del seminario de Literatura del NOA—del cual me encuentro a cargo como docente—, ubicado en cuarto año de la carrera de Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio - In. Te. La.”—Sede Perico, como trabajo final del mismo. Esta tarea supone la primera instancia—fundamental—de un trabajo de investigación en un ámbito que nunca antes había sido abordado: la recolección de datos, de información, en este caso sobre autores de Perico y del departamento El Carmen y su labor literaria.

El trabajo surgió ante la inquietud y la intención de conocer, dar visibilidad y poner en valor a aquellos autores que—geográficamente—más cerca de nosotros se encuentran, dentro del panorama literario regional; como así también ante la necesidad de generar material de estudio propio en vistas de la falta de antecedentes bibliográficos sobre el tema, en el intento de dar un paso más hacia la descentralización del campo literario.

Durante esta experiencia, cada una de las estudiantes trabajó con un autor o autora de la zona, a libre elección. Entre todas fuimos reconstruyendo una lista de nombres de autores de Perico y del departamento El Carmen a la cual se podría recurrir para la realización del trabajo. En un principio, nos pareció que iba a ser todo un desafío el hecho de recuperar esos nombres: como sucede casi siempre, nos resulta más sencillo reconocer a escritores de lugares lejanos que a aquellos que son nuestros vecinos, que habitan entre nosotros, ya quienes nos cruzamos a diario por la calle; sin saber, muchas veces, de su labor literaria.

Fue así que, durante las clases previas al desarrollo del trabajo, comenzamos a nombrar autores de la zona: por mi parte, nombré algunos a los que conocía; luego se sumaron muchos más que fueron aportados por las estudiantes y que resultaron todo un descubrimiento para muchas de nosotras.

Algunos de ellos nacieron en Perico o en otras localidades del departamento El Carmen, y continúan viviendo en la zona; otros nacieron en la zona, pero luego se trasladaron a vivir a otros lugares; otros nacieron en otros lugares y luego se trasladaron a vivir a la zona que nos ocupa. A todos ellos podemos considerarlos escritores de esta región geográfica. Algunos de ellos son autores de poesía; otros, de narrativa (cuentos, novelas); otros se dedican o se dedicaron a ambos géneros; otros son autores de letras de canciones. A todos podemos y debemos considerarlos autores de literatura; aunque a algunos de ellos, específicamente a los autores de letras de canciones, les resulte extraño en algunos casos reconocerse a sí mismos como escritores, de acuerdo a lo que surge de algunas de las entrevistas realizadas: se reconocen, sí, como músicos—inscriptos específicamente dentro del género del rock—; pero les cuesta verse como *escritores literarios*, y esto debido a lo instalada que está la noción tradicional de lo que es la *literatura* y de lo que es ser *escritor*. No obstante, ellos también son autores literarios desde el momento mismo en que se produce ese acto de escritura que supone la creación literaria de las letras de sus canciones, teniendo en cuenta, además, cómo se amplía y se “extiende” el concepto de literatura en la actualidad. Tal como lo plantea Régine Robin (1993):

En retrospectiva, podemos imaginarnos que en la época en que Lukács era una autoridad indiscutible en el campo de la reflexión literaria, o cuando los modernistas, batallando contra él, ponían en primer plano las estructuras formales, de lenguaje, o la intensidad de la expresión, todos sabían más o menos lo que representaba "la literatura". La literatura tenía, si bien no una definición precisa, por lo menos un objeto, cierto es que conflictivo, métodos de acercamiento, un estatuto y una función en la formación cultural y en la formación de la memoria colectiva y del imaginario social.

La literatura era ante todo "los clásicos", las obras consagradas, que habían entrado en el Panteón de la consagración y habían desafiado los años, las modas y las diferentes escuelas de crítica. La literatura era también el conjunto de las "bellas letras" contemporáneas, obras del círculo restringido, diría P. Bourdieu (Bourdieu, 1971, 1977), legitimadas por el capital simbólico de su autor, por los procedimientos formales de lenguaje de su puesta en texto o, en otra perspectiva, por el alcance universal de su "mensaje" (...). Todas estas obras forman parte de la "literatura" porque en ellas se inscribía la "literaturidad", término que los formalistas rusos introdujeron al abordar los textos literarios para captar con cierta aproximación la especificidad y hasta la esencia de lo literario en los "procedimientos" de lenguaje y formales de la escritura.

Una gran sospecha recayó sobre la claridad de estas afirmaciones. Todo fue cuestionado. El rodillo compresor de la "cultura de masas" contribuyó ampliamente a romper la certidumbre de las fronteras del objeto literario. (...) En el momento actual, las nuevas tecnologías han dado a luz nuevas formas culturales, nuevas imágenes, nuevas formas de participación interpersonales o grupales: el rock en todas sus formas, los video-clips, la publicidad generalizada, la práctica del zapping, los juegos de representación (...) y la telemática (...). Se trata de una cultura de lo efímero, de la simultaneidad, de lo inacabado, del flash, del spot, del clip, del flux, del directo o del seudodirecto (...); cultura que constituye el común posmoderno de la cotidianidad. (pp. 51-52).

Organización y desarrollo del trabajo

El trabajo se desarrolló durante los meses de junio y julio de 2018, año en que dio inicio en la sede Perico del Instituto "Populorum Progressio" el cuarto año de la carrera de Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura, y con él, el seminario de Literatura del NOA, dictado en la institución por primera vez.

Durante ese año, hemos contado con ocho estudiantes: Vanesa Isabel Ferrufino, Ivana Tamara Colque, Rosana Noemí Balcázar, Elsa Yolanda Condorí, Carolina del Carmen Flores Viscaino, Juana Camila Aprile, Carmen Viviana Díaz y Mónica Raquel Mogro, incorporándose a este grupo Ana María Mealla, quien no cursa la carrera pero que, interesada por la temática del seminario, asistió al mismo en calidad de oyente. Ella también realizó el trabajo de investigación, en forma voluntaria.

El único requisito inicial para la elección del autor o autora a investigar por cada una de las estudiantes consistía en que hubiera publicado sus escritos por algún medio físico o digital, es decir, que de alguna manera lo hubiera puesto a disposición del público.

Así, se pudo recabar información sobre once escritores locales: los periqueños Guillermina Díaz Outon, Héctor Omar Abud, Guillermo Osvaldo Quintar (actualmente residiendo en Valencia, España), Sergio Aníbal López, Fabián Álvarez, Gonzalo Walter Giudice, Miguel Ángel Antonio Sapag y Julio César Bejarano del grupo de rock *Trankabalanka*, y Oscar Mauricio Asmuzi del grupo de rock *Napia*; mientras que de otras localidades del departamento El Carmen, se pudo trabajar con las autoras Carmela Ricotti, de la ciudad de El Carmen, y María Cecilia Mazza, de la ciudad de Pampa Blanca. Todos ellos con estilos de escritura muy variados, con el cultivo de géneros literarios diversos y con diferentes visiones de mundo aportadas desde una misma región. Así, se conformó un panorama amplio, donde nos encontramos con autores de larga trayectoria en el ámbito de las letras, como es el caso de Carmela Ricotti y de Guillermina Díaz Outon, hasta el descubrimiento de jóvenes escritores con su primera obra recientemente publicada, como es el caso de Gonzalo Giudice, de apenas 15 años de edad en el momento de realización del trabajo, quien cuenta con una novela publicada en 2017.

La tarea de investigación se dividió en tres partes: 1) registro de los datos del autor y su obra; 2) entrevista al autor; y 3) elaboración de una antología de textos del autor. Para realizar cada una de estas etapas, las estudiantes tuvieron que ponerse, necesariamente, en contacto directo con los propios autores, quienes fueron los que, generosamente, les proveyeron gran cantidad de información, en la mayoría de los casos. Además esto permitió generar un acercamiento personal de cada una de las estudiantes hacia los escritores, quienes, por su parte -de acuerdo a los testimonios de las mismas-, se sintieron reconocidos y valorados como tales.

En el caso de autores ya fallecidos, algunas de las instancias del trabajo tuvieron que concretarse a través de otras vías. Uno de los casos fue el de Carmela Ricotti, fallecida en 2004. Varios de sus libros pudieron encontrarse en la Biblioteca “Domingo T. Pérez” de la ciudad de El Carmen, y fue su nieto quien aportó información sobre ella en la entrevista. Otro caso fue el de Héctor Abud, quien posee una antología de poemas publicada por sus hijos luego de su fallecimiento en 1996; fueron ellos quienes proporcionaron la mayor parte del material.

Para desarrollar la tarea, las estudiantes realizaron sus trabajos en forma individual. En el aula, se preestableció una serie de “consignas”, “ítem” o “ejes” que funcionaron como disparadores sobre los datos relevantes a recabar por parte de cada una de las estudiantes sobre el autor o autora que cada una de ellas eligió. A partir de esta serie de elementos preestablecidos, la estructura de cada trabajo se organizó en tres partes:

- La primera parte, denominada “Datos del autor y su obra”, consta, a su vez, de dos sub-apartados. En el sub-apartado: a) “Datos del autor”, se consignó una reseña biográfica del autor o autora, acompañada de una fotografía y de sus datos de contacto. Se sumó, además, información que se consideraba relevante, como entrevistas realizadas al autor o autora en medios de comunicación (diarios, radio y televisión), grupos literarios que integró o integra, y otras actividades vinculadas a la actividad literaria y artística. Por otro lado, en el sub-apartado: b) “Datos de la obra”, se incorporó información bibliográfica de las publicaciones del autor o autora, acompañadas de imágenes de tapa y de los respectivos índices de los libros. También se

aportó datos sobre reseñas y textos críticos realizados por terceros sobre sus obras, y se incluyó información sobre publicaciones del autor o autora en antologías, revistas y/o medios digitales; en el caso de autores de letras de canciones, se consignaron links de páginas web donde se puede visualizar y reproducir sus videos musicales. Asimismo, al final de este sub-apartado, se incluyeron otros datos pertinentes, como por ejemplo distinciones y premios literarios recibidos por el autor o autora, algunos prólogos de sus publicaciones escritos por terceros, entre otros.

- La segunda parte, “Entrevista”, da cuenta del resultado de las preguntas que fueron establecidas con anticipación dentro del aula y que cada una de las estudiantes realizó al autor –o, como explicamos más arriba, a algún familiar directo del mismo en caso de los autores fallecidos—. Por supuesto, se dejó también un margen para la realización de otras preguntas que las estudiantes consideraran pertinentes al momento de realizar las entrevistas-. Así, las preguntas versaron sobre el momento en que los autores o autoras comenzaron a escribir y por qué; sobre el significado que posee para ellos la escritura; sobre cómo ven el panorama literario en sus respectivas localidades; si conocen a otros escritores de su localidad, de la provincia de Jujuy y/o del NOA, de quiénes se trata y si tienen vínculo con alguno/s de ello/s; sobre si se realizan o no actividades literarias en sus respectivas localidades y si participan de ellas; sobre sus temáticas a la hora de escribir y si sus respectivas localidades se inscriben o no como temática en sus textos; sobre cuáles son sus referentes literarios y si entre ellos hay algún escritor de su localidad, de la provincia de Jujuy y/o del NOA; sobre cómo realizan la publicación y difusión de sus obras y si, en este sentido, existe algún apoyo por parte de las instituciones culturales y/o los medios de comunicación locales. Por último, en este apartado se indagó sobre los lugares donde se puede conseguir o consultar sus obras, sobre su disponibilidad en librerías, bibliotecas, disquerías, páginas web, redes sociales, etc., y en cuáles. De esta manera, las preguntas apuntaron a la reconstrucción de un perfil personal y literario de cada uno de los escritores abordados, como así también a la recuperación de datos sobre otros autores y actividades literarias de la zona.
- La tercera parte se constituyó como una “Antología” sobre los textos del autor o autora que cada una abordó, donde se puede encontrar una selección de tres textos de cada uno de los autores en caso de tratarse de poesía y/o cuentos, y dos capítulos –el primero y el último– en el caso de la novela de uno de ellos.

Algunos de los trabajos, además, poseen una cuarta parte, a modo de “Anexo” donde se incluye otro material recabado, como fotografías varias vinculadas a la labor literaria de los autores y autoras o a sus contextos biográficos –como es el caso de fotografías del Perico de la década del `50–, además de recortes de diarios o textos literarios de otros autores de la provincia dedicados a los autores abordados –como sucede con un poema de Domingo Zerpa dedicado a Guillermina Outon y poemas de Néstor Groppa y Selva Femayor dedicados a Carmela Ricotti–.

Así, mediante estos trabajos se logró reconstruir un primer panorama de la actividad literaria de la zona, más allá del hecho de que muchos otros autores no pudieran ser abordados en esta instancia—aunque nos habría resultado muy satisfactorio que así fuera—; no sólo porque excedían en número a la cantidad de estudiantes del seminario, sino también porque en algunos casos no fue posible entrar en contacto con ellos o sus familiares, por diferentes motivos. Algunos de esos otros nombres de autores que surgieron y que esperamos puedan ser abordados en futuras investigaciones son: Carlos “Cayote” Lamas, de Perico; Elio José Fontana, de El Carmen; Javier Aprile, de Perico; Elba D’Abate de Zenarruza, de El Carmen; Aída Dip de Abud, de Perico; integrantes del grupo ETRA de El Carmen; integrantes de otros grupos musicales de Perico que escriben—o escribieron—sus propias letras (como Treinta Metros, La Yugular Reggae, Inteligencia Artificial); entre otros.

¿Por qué realizamos este trabajo desde el seminario de Literatura del NOA y cuál es la importancia que reviste?

Durante el transcurso de todo el seminario, hemos reflexionado y puesto en cuestión qué es el *canon* literario, quiénes deciden cuáles son los autores y las obras que deben ocupar el centro de atención de la literatura, en desmedro de otros que quedan al margen. Zulma Palermo (2012) sostiene que:

Las nociones de literatura y de canon son inseparables, puesto que el canon forma parte indiscutible de aquella como una actividad cultural auto-organizada; vista así, la literatura cumple una función institucional y, por lo tanto, reguladora de una práctica, la de la escritura validada como estética en código alfabético. El conjunto de textos escritos que la conforman, a su vez, resultan de un proceso de selección evaluativa proveniente de otro espacio de regulaciones conformado por los “expertos” –lectores “modelo” – quienes definen cuáles producciones responden a los cánones vigentes. (pp. 64-65).

Cabe señalar que los lectores “modelo” de los que habla Palermo, según ella misma indica a pie de página en el texto citado, integrarían un grupo «compuesto mayoritariamente por los críticos literarios, los historiadores de la literatura, los antologistas, los medios y, centralmente, por los académicos» (p. 65). Con respecto a la relación entre las nociones de *canon* y de *centro/periferia*, afirma la autora:

Lo que sigue presidiendo nuestras investigaciones y nuestras prácticas de transferencia es la noción de “literatura” como un campo especial de producción letrada, regida por cánones –es decir regulaciones prescriptivas sustentadas por el poder de un conocimiento único– y por una concepción geopolítica según la cual hay centros/poderes que producen estas valoraciones regulativas, y periferias que deben someterse a ellas en tanto se categorizan a partir de su “diferencia” con la cultura dominante, en relación de inferioridad. (pp. 63-64).

Partiendo de esta base, es que desde el seminario hemos intentado poner en crisis estos conceptos, abrirlos, ampliarlos, con la intención de recuperar, reconocer y poner en valor las producciones de la realidad creativa que más cerca tenemos. Así, el principio rector de este seminario ha sido y es un intento en pos de esa descentralización literaria: ¿la literatura a la que *debemos* prestar atención es sólo la que se produce en los centros?, ¿aquella que está legitimada por la crítica, la academia, el mercado editorial de los grandes centros urbanos? Por lo general, se tiende a pensar esto; pero no es así, o al menos—creemos—no debería serlo. Una

Literatura del NOA se enmarca dentro de una Literatura Argentina, que a su vez se enmarca dentro de una Literatura Latinoamericana. Así, la Literatura del NOA sería un intento por descentralizar la mirada “tradicional” que se tiene con respecto a la denominada Literatura “Argentina”, dentro de la cual, frecuentemente, se otorga mayor relevancia a la literatura producida en la capital y centro del país: Buenos Aires—más allá de los valiosos intentos de federalización de docentes e investigadores que apuestan a brindar protagonismo a las literaturas de las regiones, entendiéndolas como “literaturas de la Argentina”—. En este sentido, tal como afirma Nilda Flawiá de Fernández (2011), con respecto al canon de la literatura argentina:

Durante mucho tiempo, se estudiaba la literatura producida y que circulaba en Buenos Aires, lo demás entraba en aquella denominación de “literatura regional”, como literatura de segunda clase, porque no tenía mayor circulación. Este criterio habla de un solo centro y de muchas periferias. (p. 20).

Pero, por otra parte, si decimos Literatura del NOA: ¿en qué o en dónde se debería colocar el foco de interés? Partiendo de la idea de que siempre existe un centro, el cual produce sus propios márgenes, entonces: ¿cuál sería el centro de la Literatura del NOA? ¿Resultaría importante reconocer o establecer ese posible *centro* a la hora de efectuar un recorte del corpus literario a abordar durante el cursado del seminario? Podríamos decidir optar por la “equidad” y repartir el enfoque, dividirlo en cada una de las provincias que conforman el Noroeste argentino; pero, a primera vista, nos daríamos cuenta de que resultaría un conjunto demasiado amplio, diríamos, imposible de abarcar dentro de los límites de un seminario. Por otra parte, si enfocásemos en la provincia de Jujuy específicamente, ¿qué sucedería?: estaríamos descentralizando, sí, pero al mismo tiempo no sería extraño recaer en un nuevo sistema de “centro / margen”: seguramente nos enfocaríamos en la literatura producida en la capital provincial, en San Salvador de Jujuy, y no prestaríamos demasiada atención a lo que sucede en el interior de la provincia. Es por eso que el propósito de investigar sobre autores de Perico y del departamento El Carmen se encuentra guiado por la voluntad de dar un paso más en ese

intento de *descentralización* en el campo de la literatura de la región.

De esta manera, la intención de realizar este trabajo dentro del seminario de Literatura del NOA tuvo como motor la necesidad de dar visibilidad a los autores y autoras “de aquí”, del “aquí” más próximo a nuestra realidad inmediata, a los que más cerca están de nosotros y a quienes muchas veces, quizás por estos mismos motivos, no conocemos o no valoramos lo suficiente.

Etapas finales: edición e impresión de los trabajos en formato libro

Finalmente, se llevó a cabo la compilación de todos los trabajos y el resultado se materializó en la edición e impresión de un libro anillado al que hemos titulado *Letras de aquí. Autores de Perico y del departamento El Carmen*. Se donó un ejemplar del mismo a la biblioteca del I.E.S. N° 7, Sede Perico, y otro a la biblioteca de la Casa Central del Instituto en San Salvador de Jujuy, con el fin de que pueda ser consultado por estudiantes, docentes, escritores y la comunidad en general.

Nos pareció de gran importancia realizar esta última tarea de compilación, edición e impresión, con el objetivo de unificar y darle forma de objeto “libro” a los trabajos desarrollados por las estudiantes para que no quedaran “sueltos” ni limitados al espacio del aula poseyendo una finalidad meramente “evaluativa” del seminario, sino que ese material pudiera estar a disposición de todo aquel interesado en la temática, con la intención, asimismo, de brindar mayor difusión a los autores locales, sumado al deseo de que pudiera servir como base e impulso a todos aquellos que tuvieran la inquietud de continuar investigando en esta misma línea.

A modo de conclusión

Considero que la realización de este trabajo por parte de estudiantes del Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura, futuras docentes en nuestro medio –algunas de ellas recientemente graduadas–, les ha permitido reconocer y valorar a los autores y la literatura de su propia región geográfica, lo cual genera, además, la posibilidad de que ellas mismas continúen con la labor de transmisión de esta literatura dentro de las aulas que en un futuro cercano estarán a su cargo; aportando, además, al hecho de alentar y brindar apoyo a aquellos jóvenes estudiantes de la región que tuvieran inclinaciones hacia la escritura literaria. Por otro lado, las estudiantes y futuras docentes, a partir de la realización de este trabajo, han adquirido herramientas para poder replicar en las aulas la experiencia de realizar investigaciones de este tipo con sus propios estudiantes.

Resta expresar que la producción de este material que consideramos valioso como puntapié inicial para el estudio de la literatura producida en Perico y el departamento El Carmen, no habría sido posible sin el compromiso, la seriedad y el entusiasmo de todas y cada una de las estudiantes que participaron de esta experiencia de investigación; y por supuesto tampoco sin el marco institucional brindado por el Instituto. Es por esto que, además, deseamos poner de relieve la importancia fundamental que reviste el aprovechamiento de estos espacios a la hora de encarar tareas de investigación como la que hemos llevado a cabo desde nuestro seminario; en este caso apuntando a la reconstrucción y puesta en valor del panorama literario local.



Bibliografía

- Aprile, C.; Balcázar, R.; Colque, I.; Condorí, E.; Díaz, V.; Ferrufino, V.; Flores, C.; Mealla, A. y Mogro, M. (2018). *Letras de aquí. Autores de Perico y del departamento El Carmen*. Trabajo de investigación del seminario de Literatura del NOA de la carrera de Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura del I.E.S. N° 7 “Populorum Progressio – In.Te.La.” –Sede Perico, coordinado y editado por la Prof. María Elizabeth Ortiz.
- Flawiá de Fernández, N. (2011). Qué leemos, cómo leemos. Reflexiones sobre canon literario, organización y transmisión de la literatura. En L. Massara, R. Guzmán y A. Nallim (Dir.), *La literatura del noroeste argentino. Reflexiones e investigaciones* (pp. 17-22). San Salvador de Jujuy: talleres gráficos de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Palermo, Z. (2012). De cánones y lugarizaciones. En L. Massara, R. Guzmán y A. Nallim (Dir.), *La literatura del noroeste argentino. Reflexiones e investigaciones*, Vol. II (pp. 63-75). San Salvador de Jujuy: Ediunju.
- Robin, R. (1993). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema y E. Kushner (Dir.), *Teoría literaria* (pp. 51-56). Madrid: Siglo XXI.

El proceso de lectura y escritura colaborativa en internet. Una experiencia en el Profesorado de Lengua y Literatura IES 7 Jujuy

Silvia Raquel Yabichino

yabichino.silvia@gmail.com

Gustavo Sebastián Sosa

gustso@gmail.com

IES N° 7 Populorum Progressio-In.Te.La

El proceso de lectura y escritura colaborativa en internet. Una experiencia en el Profesorado de Lengua y Literatura IES 7 Jujuy

Silvia Raquel Yabichino

yabichino.silvia@gmail.com

Gustavo Sebastián Sosa

gustso@gmail.com

IES N° 7 Populorum Progressio-In.Te.La

Fecha de recepción: 25/11/2019

Fecha de aceptación: 24/03/2020

Palabras Clave: lectura y escritura, trabajo colaborativo, internet, tic.

Resumen

Leer y escribir son habilidades íntimamente relacionadas a través de las cuales las personas acceden al conocimiento. Sin embargo, es habitual detectar obstáculos en la lectura “tradicional” y en la escritura realizada por los estudiantes. Si a esto se le suma un medio tecnológico, como las múltiples pantallas de los variados dispositivos computacionales, las dificultades detectadas en primera instancia parecerían complejizarse.

Al ingresar al nivel superior, la mayoría de los estudiantes provenientes de la educación secundaria, deben realizar tres procesos distintos de alfabetización. Una alfabetización previa a la académica, relacionada con la adquisición de ciertas destrezas y capacidades para leer y escribir de una manera adecuada a los requerimientos académicos, surgidos tanto de la inmersión en el contexto socio cultural como de las necesarias intervenciones educativas desde cualquier didáctica específica. Otro proceso alfabetizador que deben atravesar los estudiantes es la alfabetización académica que tiene que ver con el abordaje y manejo de textos complejos que circulan en los ámbitos de la educación superior, más o menos específicos según la disciplina estudiada. Y, por último, deben transitar una alfabetización informacional, lo cual no sólo implica adquirir destrezas digitales para el manejo de recursos tecnológicos, sino también para procesar el gran caudal de información que les llega por diferentes canales de comunicación.

A partir de estas consideraciones, se propone una intervención didáctica a través de la mediación tecnológica en los procesos de lectura y escritura en algunos espacios curriculares del primer año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del IES N° 7 Jujuy, consistente en actividades de trabajo progresivo en pequeños equipos, contenidos en entornos web, en las que los estudiantes se desafían en la adquisición de competencias necesarias para fortalecer sus prácticas de lectura y escritura en contextos académicos, tecnológicos e informacionales.



Descripción del problema

El informe del Operativo Nacional de Evaluación 2013 (ONE 2013, p. 18) indica que más de un cuarto de los estudiantes evaluados del nivel medio en Argentina (25,7%, más de 70000 estudiantes) tienen un rendimiento bajo en la lectura y comprensión de textos; no logran mínimos aceptables en la construcción de significados ni en el procesamiento de la información brindada, abordando sólo algunos aspectos textuales superficiales. Se han notado cambios muy leves en similares operativos de evaluación en años siguientes: 23,4% Aprender 2016 y 22,3% Aprender 2017 (Aprender 2016, p. 7; Aprender 2017, p. 31). En el mismo sentido, el informe 2013 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico para América Latina, hablando de la Evaluación PISA del año 2015 (OCDE 2016, p. 180), indica que más de la mitad de los encuestados argentinos del nivel medio no alcanzan los niveles mínimos en la competencia lectora. Particularmente, el Profesorado de Lengua y Literatura del IES 7 Jujuy, ha detectado, en su curso de ingreso a la carrera,¹ que más del 50% de los estudiantes presentan las dificultades planteadas, casi sin ninguna variación en el índice a través de tres cohortes anteriores evaluadas (2015, 2016, 2017).

Comprender información escrita en cualquier formato, reflexionar sobre ella y verter la propia opinión en el mismo u otro formato es un desafío de enseñanza que afrontan todos los docentes en todos los espacios curriculares. Si bien la competencia lectora se trabaja en todos los niveles educativos, porque se entiende que evoluciona a lo largo de toda la vida, las nuevas generaciones no están acostumbradas culturalmente a trabajar con textos continuos provistos por periódicos o novelas; por el contrario, permanentemente se encuentran con textos discontinuos o fragmentados, que requieren una explicación y reorganización estructural, provistas y trabajadas en contextos dinámicos de participación social, no solo de lectura individual. Esta habilidad se va desarrollando en la medida en que los estudiantes de estas nuevas generaciones se relacionan con distintos segmentos sociales mediados, casi naturalmente, por tecnologías, y que está distante de la metodología utilizada en las aulas actuales.

Además se observa un retroceso en el interés por la lectura y la escritura en formatos tradicionales, lo cual dificulta el acceso a nuevo vocabulario, el fortalecimiento de la competencia lingüística y por ende el resguardo de la información en la memoria, para luego ser recuperada como conocimiento previo.

Breve descripción del contexto de intervención

El escenario de trabajo involucra a 20 estudiantes del primer año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del IES N° 7 Populorum Progressio Jujuy, en el espacio curricular Taller de Alfabetización Académica. Estos estudiantes provienen de distintos puntos del Departamento El Carmen y de diversos sectores de Ciudad Perico que incluyen zonas rurales aledañas. Tienen entre 18 y 30 años de edad, la mayoría transita su primera experiencia en estudios superiores y otros poseen un recorrido académico previo.

¹ Dato recopilado en el análisis de las respuestas de evaluaciones del cursillo de nivelación, desarrollado al comienzo de cada cursada.

A su vez, todos participan de un contexto digital en línea provisto por el INFOD para el IES N° 7. Este entorno es una plataforma integral de comunicación y gestión de materiales educativos a través de internet, ampliando, de este modo, los límites físicos del aula tradicional. Este espacio sirve para coordinar acciones educativas con el espacio TIC en la Formación Docente, ubicado en el tercer año de la carrera, y al cual acceden los estudiantes a través de sus propios dispositivos computacionales, normalmente un smartphone, aunque la accesibilidad por internet personal es limitada, por lo que el instituto provee una conexión estable, en horario escolar, para el ingreso libre a la red.

Descripción de la experiencia

Se propone una intervención didáctica a través de la mediación tecnológica en los procesos de lectura y escritura, en el espacio de Alfabetización Académica del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del IES N° 7 Populorum Progressio Jujuy.

Siendo la competencia lectora transversal a todos los espacios curriculares, se pretende incorporar las lecturas sugeridas por dicho espacio a alguna plataforma web colaborativa que permita la interacción multidireccional (docente – estudiante, estudiante – estudiante, estudiante - contenido), posibilite la interpretación y evaluación de diversos formatos del conocimiento (multialfabetismo), tanto en forma individual como en conjunto con los pares. De este modo se pretende favorecer el intercambio de saberes y el seguimiento continuo del proceso de comprensión y análisis desarrollado, facilitando la obtención de claras evidencias de los aprendizajes logrados y de las dificultades encontradas en el camino.

También, se propone la producción escrita individual y en equipos, mediada por las mismas plataformas, que de idéntica manera, posibilitan un seguimiento continuo del proceso abordado, el acompañamiento y retroalimentación que permiten el andamiaje permanente del estudiante.

Las intervenciones realizadas pretenden explorar las diferentes interacciones que surjan entre el estudiante y el contenido mediado, así como describir la relación entre los estudiantes y el docente, entre los estudiantes entre sí, y las particularidades del proceso desarrollado, tanto en la comprensión lectora como en la producción escrita en un entorno digital que favorezca la multialfabetización. Se pretende observar una transformación en esta relación vincular y evaluarla para detectar puntos de interés, mejoras logradas, dificultades, y obstáculos presentes en el proceso.

La población interviniente, representada por 20 estudiantes de la materia, son los directos beneficiarios por su participación activa en la experiencia, transitando distintos momentos como: exploración del entorno de trabajo, primeras actividades de ambientación y diagnóstico, y nuevas actividades de profundización que permitan evaluar las competencias adquiridas. Esta participación se realiza tanto en tiempos de clases como en tiempos extraescolares, siempre acompañados por un facilitador tecnológico que pueda ir guiando el proceso abordado y resolviendo situaciones tanto técnicas como pedagógicas.

Por la misma acción son beneficiarios indirectos los distintos espacios curriculares de la carrera ya que pueden vivenciar y entender el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, opinando y evaluando el trayecto formativo, al mismo tiempo que pueden analizar en profundidad la tensión entre los vectores, siguiendo a

Cobo (2016): el contenedor (plataformas multimediales colaborativas en internet), el contenido (lecturas sugeridas) y el contexto (realidad socio institucional de los estudiantes).

Objetivos

Objetivo General:

Favorecer los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de estrategias didácticas que incorporen la utilización de software colaborativo en línea.

Objetivos Específicos:

- Diseñar materiales educativos y estrategias didácticas que contemplen la dinámica de lectura y escritura mediada por la tecnología en un entorno social y colaborativo.
- Facilitar la intervención docente en el proceso de lectura y escritura colaborativa mediada por recursos de internet, incorporando a los diversos actores sociales individuales en los procesos productores colectivos.
- Evaluar la planificación, implementación y desarrollo de prácticas pedagógicas profesionales docentes mediadas por recursos TIC.

Contenidos trabajados

La experiencia es transversal a varios contenidos de Alfabetización Académica:

Prácticas de lectura y escritura académica: guías e informes: informe de investigación e informe de lectura. Estrategias de lectura y comprensión lectora: texto y paratexto. Estrategias de escritura: el proceso de composición. Planificación, textualización, corrección. Escritura virtual colaborativa.

Taller de escritura académica: la escritura como práctica social y como proceso retórico. Técnicas de investigación. La normativa de los géneros académicos: la monografía.

Complementación de la información y confrontación de fuentes. Normas APA: referencias bibliográficas, fuentes electrónicas.

También es transversal a algunos contenidos de TIC en la Formación Docente:

Aportes de TIC a los procesos cognitivos: Aprendizaje mediado por tecnología. Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Proceso de lectoescritura en redes. Aprendizaje colaborativo. Evaluación mediada por TIC.

Espacios curriculares involucrados

Taller de Alfabetización Académica, espacio curricular nativo de los 20 estudiantes, acompañado transversalmente por TIC en la formación docente, como aporte al entorno colaborativo en línea y de soporte tecnológico para el aprendizaje de las competencias digitales.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Se planificaron las actividades según un orden creciente de complejidad que incluyó tres etapas diferenciadas:

Alfabetización digital: creación de cuenta en servidor de correo electrónico, Introducción al uso de la plataforma educativa (aula virtual de la asignatura), interacción en foros de discusión sencillos, utilización de herramientas informáticas como el procesador de textos.

Lectura y Escritura Colaborativa en línea:

Introducción al aprendizaje colaborativo, lectura colaborativa en línea a través de textos sencillos, y escritura colaborativa que solo requiere búsqueda de información. Para la lectura y escritura, diseño de espacios en Documentos de *Google* en el que participan todos los cursantes.

Lectura y Escritura Colaborativa en su etapa de profundización: diseño de contenidos más complejos y la definición de los equipos de trabajo para observar el desenvolvimiento en el entorno.

En la primera experiencia se han transitado distintos momentos y circunstancias de interés para el análisis. El proceso de alfabetización digital con el grupo tratado, evidencia numerosas dificultades de acceso a la tecnología, tanto en dispositivos como en conectividad, resultando un obstáculo difícil de solucionar. Aun cuando el interés y el ánimo del estudiantado han llevado a asumir el desafío de aprendizaje –algunos estudiantes han adquirido sus propios equipos computacionales y otros han conectado internet en sus domicilios- todavía resultan esfuerzos parciales e insuficientes.

Esta primera etapa se caracteriza por una intensa carga de emotividad y ansiedad. Todos tienen ganas de aprender lo nuevo, sin embargo, el tránsito por los distintos escalones del aprendizaje tecnológico es un tanto lento y frustrante cuando la guía no es constante y presente. Es muy importante rescatar aquí que la presencialidad o el acompañamiento del experto no es sustituido por ningún otro medio, videos tutoriales o acompañamiento del par, solo la seguridad que puede brindar el acompañamiento experto del docente es útil como andamiaje para el aprendiz. Es esa seguridad la que favorece el salto al próximo escalón hasta alcanzar el aprendizaje autónomo.

Logrado el andamiaje de esta primera etapa, se retoma la próxima actividad en la que se brindan textos de mediana complejidad para la lectura en un documento compartido con el grupo completo (contenido). El documento se encuentra disponible en la plataforma de Google Drive (contenedor) y permite el seguimiento de cada participación individual. Se solicita como consigna: leer, seleccionar ideas principales dentro del texto, marcar conceptos o proposiciones con las que acuerde o, por el contrario, esté en desacuerdo, y expresar el porqué de esa elección en un comentario al margen que lo justifique.

Se observa un lento y tímido ajuste a las consignas de la tarea, ya sea por desconocimiento o por falta de recursos, los estudiantes más “alejados” de la tarea son los que menos aportes positivos brindan. Los estudiantes más jóvenes son los que muy prontamente se acoplan a la consigna, tal vez sin un criterio muy fino en la resolución, pero sí interesados en la participación pronta. En este sentido se recalca que los primeros aportes no son sustanciales; sin embargo, luego de algún encuentro presencial en clases en el que se discute y se realizan críticas constructivas a los primeros comentarios, comienzan a verse aportes más enriquecedores sobre el texto.

Se deja en claro que no es la idea uniformizar la tonalidad de los aportes, sino introducirse de lleno en la complejidad de la discusión teórica. Con miras a esto se contextualiza el texto con los datos del autor/es, el índice completo de la obra y el porqué de la utilización del texto en este momento de la cursada, atendiendo a su relación con el contenido tratado. De esta manera se construye un marco interpretativo que pretende dar sentido a lo que se lee.

Aun así se observa que el recurso es insuficiente, ya por la complejidad de la terminología (al ser las primeras lecturas los estudiantes lo consideran muy técnico), ya por las dificultades de acceso antes indicadas. A medida que se realiza la relectura del material, la comprensión aumenta proporcionalmente, por lo que es necesario intervenir aportando preguntas sobre los comentarios realizados. Esto tiene un efecto positivo ya que se suman nuevos comentarios, permitiendo un ajuste pertinente sobre lo observado.

Para el cierre de esta actividad se solicita el planteo de “preguntas interesantes” a modo de síntesis. Esto es otra vuelta de rosca, llevando al estudiante a leer por lo menos tres veces el texto, favoreciendo la recursividad de la lectura, y redefiniendo los marcos interpretativos logrados.

De este modo se explicita el cumplimiento de los momentos de lecturas individuales, sin embargo, estos tiempos no son sincrónicos entre todos los participantes, los momentos se solapan generando cierta confusión en los estudiantes menos preparados. Para la segunda instancia de lectura colaborativa, luego de los ajustes indicados, esto se ve superado ya que se logra una interpretación global del tema, y la valoración y reflexión final condice con el nivel de las preguntas de síntesis planteadas. Una vez más aquí se observa la necesidad de la intervención docente, con aportes clave para un redireccionamiento del proceso, sobre todo para los estudiantes con mayores dificultades.

Finalmente, en la última etapa se detalla la construcción de un documento de texto colaborativo en Documentos de Google (contenedor) con la participación de equipos de cuatro o cinco integrantes. Este documento es creado por algún integrante del grupo y compartido con los compañeros y los docentes a cargo. Desde allí se comienza el proceso

de escritura colaborativa sobre algún tema específico (contenido).

El proceso de producción textual comienza con la definición del problema retórico a resolver (esta es una actividad individual) acorde al contenido a tratar, este es una simplificación para brindar los primeros avances, una estrategia económica para resolver el problema de escribir sobre la temática solicitada. Esto se plasma en una idea estructural que guía el proceso, normalmente: introducción, desarrollo y conclusión como expresión narrativa, aunque en grupos más avanzados recurren a la creación de un primer índice que servirá de estructura global que puede ser modificado en la medida que se construye el texto (hay un primer escritor que realiza esta tarea y deja a consideración del resto del grupo).

Se procede a dar los primeros aportes, tal vez surgidos de copiar y pegar citas de la bibliografía referenciada para el contenido, e inmediatamente los comentarios sobre si es pertinente o no el aporte. Aquí surge el conocimiento del escritor almacenado en su memoria a largo plazo, trayendo a escena el problema de concordancia entre lo que se sabe y lo que se logra decir al lector a través de lo escrito. Esta dicotomía se expresa en una quietud en el avance de la escritura, y, en cambio, el ir y venir de los comentarios al respecto para poder acordar ideas.

Seguidamente viene el proceso de traducción de los acuerdos e ideas al lenguaje visible. Este proceso requiere que se conozcan y se manejen todas las normas de la lengua escrita. Los grupos de trabajo pertenecen al curso de inicialización en la carrera de Lengua y Literatura, se observa que no todos los integrantes tienen las mismas habilidades y/o competencias desarrolladas, por lo que los que avanzan en este punto son los más hábiles y que

luego asumen el rol de correctores de lo escrito por los demás. Esto evidencia los distintos estilos de redacción de los integrantes del equipo, algunos pasan muy rápidamente de la planificación a la redacción, y con ideas simples comienzan a desencadenar la prosa, para luego volver a la planificación con lo ya escrito, y otros planifican en detalle todo lo que van a escribir antes de comenzar la redacción.

Al igual que en el proceso de lectura, los momentos del proceso de escritura son tiempos individuales, discrepando con los tiempos colaborativos al intervenir varias miradas sobre lo mismo. Al no sincronizar (tampoco deberían) los integrantes del equipo parecen entrar en un proceso confuso, sin solución, de allí los problemas detectados: problemas comunicacionales y construcción de roles dentro del equipo.

Es necesaria, entonces, la guía del docente como fundamental para poner en sinergia las diferentes ideas y dar lugar a que surja una producción didáctica. Ponderar las ideas, regular los tiempos, dar la palabra, acompañar para fomentar el proceso creativo en un marco de respeto y tolerancia, promover la participación para luego arribar al consenso, parecen ser funciones propias del docente a cargo, ya que a todos los grupos les ha costado la elección del líder del proyecto, quien pueda asumir esta responsabilidad. Por lo tanto, el proceso de escritura colaborativa mediado por TIC tal como lo entendemos en el ámbito académico—una redacción realizada a partir de la planificación, textualización y revisión en conjunto en soporte digital—es lograda por algunos de los equipos casi al final del trabajo, de manera irregular y asimétrica; sólo aquellos grupos cuyo líder (e integrantes) tiene competencias sólidas en el uso de la lengua, logran finalizar con éxito el trabajo.

Habilidades/competencias comunicativas y digitales

La experiencia pretende ser un aporte sustantivo a la formación docente que brinda la carrera. De este modo, se ven ampliadas las competencias propuestas en el diseño curricular de la carrera, y específicamente de las asignaturas que abordan el proyecto, aportando un trabajo conjunto y multidisciplinar sobre los contenidos prioritarios. A continuación se esquematiza las competencias trabajadas, sus descriptores y el nivel logrado (adaptación INTEF, 2017):

Competencia	Descriptor	Nivel
Información y alfabetización informacional	Buscar información y contenido digital en red y acceder a ellos, expresar de manera organizada las necesidades de información, encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de búsqueda de información	Intermedio Navegar eficientemente por Internet para localizar información, datos y contenido digital. Expresar de manera organizada mis necesidades de información y seleccionar la Información y el contenido digital.

(Continuación de cuadro anterior)

Comunicación y colaboración	Interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital, comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos	Básico Interactuar con otros utilizando las características básicas de comunicación provistas por diversos dispositivos y aplicaciones.
------------------------------------	---	--

Impacto y evaluación de la experiencia

Se evalúan las competencias puestas en juego, de acuerdo a lo definido en los objetivos del trabajo, en distintos grados de evolución:

■ **El problema de la integración de información de calidad:**

En general no se han observado dificultades para el logro de esta competencia, todos los estudiantes participantes tienen un nivel básico de accesibilidad a los recursos disponibles en internet, pueden utilizar un navegador y un buscador predeterminado sin mayores problemas. Sin embargo, se observa un avance lento en la consecución de los objetivos ya que luego de los pasos iniciales, el análisis y tratamiento de la información obtenida requiere nuevas búsquedas que complejizan aquel primer estadio. Esto ha dejado en evidencia una dificultad que repercute en la calidad de contenido logrado. Son aquellos equipos que están constituidos con un capital cultural y una competencia lingüística y comunicativa homogéneos por parte de sus integrantes los que presentan menos inconvenientes para avanzar a paso firme en la tarea, y lograr una mejor interacción con el contenido evaluado. Cuando se observa una marcada disparidad en estas capacidades cuesta mucho más finalizar la tarea con las características deseadas.

■ **El problema comunicacional y colaborativo:**

Casi todos los problemas observados surgen de malentendidos comunicacionales. Diferencias entre lo que se quiere decir, entre lo que se escribe, y lo que se reinterpreta en el otro lado del canal comunicacional, parecen ser de las cuestiones más difíciles de resolver.

No se tiene duda de la buena intención de los participantes en el intento por resolver problemas en el marco de las actividades propuestas, pero el “ruido” o la “interferencia” en

cualquier punto del proceso comunicativo parece desencadenar nuevos problemas en vez de resolver los ya planteados, agudizados por la multiplicidad de emisores y receptores participantes.

Es generalizado el uso de grupos de Whatsapp para poder entablar una comunicación más fluida o instantánea (la totalidad de los grupos intervinientes crean estos grupos para “complementar” el trabajo y la discusión), supliendo las posibles carencias de canales efectivos de comunicación formal por email, mensajería del aula virtual, y comentarios en Documentos de Google. Incluso, en algunos puntos álgidos de discusión o distribución de tareas, son necesarias las reuniones presenciales ya sea con encuentros en el aula o en tiempos extracurriculares, dejando al docente sin constancia de la interacción grupal que ocurre en esas conversaciones, tanto para la resolución de conflictos como para destacar los avances realizados.

Teniendo en cuenta que se ha indicado que tal interacción entre los participantes es de fundamental importancia para el cabal entendimiento del proceso de lectura y escritura colaborativa, la ausencia de dichas huellas crea un vacío o una laguna que no resulta admisible. Si bien se ha visto que se subsana luego de dejar claro a los estudiantes la importancia de tales aportes, aún queda la sensación de que las herramientas informáticas no logran solventar tal situación.

Es esperable conseguir un entorno en el que, en forma transparente, el usuario pueda lograr esta sensación de “presencialidad” del otro, y de tal manera posibilitar la interacción con los compañeros en una forma natural y sincrónica.

Además de observar los canales, el problema comunicacional requiere una claridad en los mensajes emitidos. Se ha observado muy recurrentemente que los mensajes ambiguos, inexpresivos, o tan complejos que requieren re explicaciones, simplemente generan más confusión. En la actividad se les ha pedido que sean puntuales en el agregado de comentarios, incorporando mensajes que refieran específicamente a lo que se está trabajando, sin embargo no se ha podido solucionar el problema en su totalidad.

Por último, otra consideración que debemos hacer, esta vez desde el punto de vista docente, es la necesidad de retroalimentar progresivamente el proceso que llevan adelante los alumnos, realizar pequeños ajustes que orienten o guíen el trabajo. Esto es muy valorado por el estudiante (se ha indicado varias veces) ya que el rol de experto no es sustituido por cualquier otro liderazgo, no, por lo menos, hasta que el grupo puede consolidarse como un verdadero equipo de trabajo. El estudiante necesita estar acompañado por el docente para poder resolver alguna consulta, o satisfacer la primaria necesidad de aprobación frente a los primeros pasos en alguna tarea. Este acompañamiento o tutelaje es una función creciente durante las

primeras instancias de aprendizaje que luego, naturalmente, tenderá a decrecer según se avanza en la actividad.

Así, el objetivo general y los específicos se cumplen en gran medida ya que con este proyecto se ven fortalecidos los procesos de lectura y escritura mediados por TIC, constituyéndose en un conocimiento de utilidad para futuros aprendizajes de variadas propuestas didácticas.

Bibliografía

- Aprender (2016). *Operativo Nacional Aprender. Primer Informe de Resultados*. Censo 5°/6° año de Secundaria. Censo 6° grado de Primaria. Secretaria de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires.
- Aprender (2017). *Operativo Nacional Aprender. Informe de Resultados*. Secundaria. Secretaria de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires.
- Cassany, D. (1997). *Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires. Argentina: Paidós Comunicación.
- Cobo Romaní, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo. Uruguay: Colección Fundación Ceibal.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*. Vol 31, (3), p. 6-19.
- INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy* [PISA 2015 Evaluación y Marco de Trabajo Analítico: Ciencia, Lectura, Matemáticas y Alfabetización Financiera]. Paris: OECD Publishing.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona. España: Editorial GRAO.
- Sosa, G. (2018). *El proceso de Lecto—Escritura Colaborativa en Internet. Una propuesta de implementación en el Profesorado de Lengua y Literatura – IES 7- Jujuy*. Tesis de Maestría en Procesos Educativos Medios por Tecnologías. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

La investigación y el aprendizaje servicio

Alejandra P. Maccagno

Colegio Santa Bárbara
profesbioetica@gmail.com

La investigación y el aprendizaje servicio

Alejandra P. Maccagno

Colegio Santa Bárbara
profesbioetica@gmail.com

Fecha de recepción: 11/11/2019

Fecha de aceptación: 12/06/20

Palabras Clave: investigación, intervención, competencias, educación secundaria

Resumen

La experiencia que se describe se lleva adelante con alumnos de 5° año de Nivel Secundario, en la Orientación de Humanidades y Ciencias Sociales en el Colegio Santa Bárbara, provincia de Jujuy. El contexto de desarrollo es el espacio curricular “Proyecto de Investigación e intervención sociocomunitaria”. Esta materia propone a los estudiantes llevar adelante una investigación vinculando el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico.

El servicio comunitario recrea el significado del aprendizaje al tener sentido relacional entre el alumno y su entorno, lo que lleva a entender esta acción curricular como una construcción integradora investigación-intervención, entendida ésta última desde el aprendizaje-servicio.

Desde la investigación, se trata de un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, y como intervención, indica que el propósito está orientado al servicio a la comunidad, siendo ella a su vez fuente de conocimiento, esto es, supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir.

Como primera instancia los equipos de alumnos realizan una indagación en la comunidad, identifican una problemática real, hacen un diagnóstico sobre las características del contexto institucional en el que tendrán que investigar e intervenir, y formulan el proyecto de investigación. Un segundo momento implica el desarrollo de ese proyecto en la comunidad elegida, en la que se articula la investigación con la intervención; cuando el proceso finaliza se entregan los resultados de la investigación a las Instituciones participantes.

El potencial de esta propuesta radica en la articulación de los aportes de la ciencia con la acción transformadora de la realidad, generando un aprendizaje que potencia, no sólo su formación académica, sino también su sensibilidad y compromiso con la realidad social.



No investigar sin acción, y no actuar sin investigación.

Kurt Lewin

La investigación-intervención, entendida ésta última como aprendizaje-servicio, es a la vez un enfoque y una metodología aplicada al estudio de realidades sociales. Como enfoque, se refiere a una orientación teórica sobre cómo investigar; como metodología, hace referencia a procedimientos específicos para llevar a cabo el proceso. Investigación e intervención combinan el estudio de la realidad con rigor científico con el servicio a una comunidad.

La investigación y la intervención, aunque con puntos de encuentro porque comparten cuestiones teórico-metodológicas, son ámbitos distintos que requieren recorridos y saberes diferenciados. Comparten las herramientas y procesos de acercamiento y abordaje del objeto de estudio en tanto se problematiza, se formulan hipótesis, se deciden estrategias. Pero los objetivos y los productos en cada caso son diferentes.

La investigación busca abordar un objeto o fenómeno para estudiarlo, comprenderlo y dar cuenta de su complejidad. La intervención pone el acento en la acción. La investigación tiene por objetivo conocer una realidad determinada para comprenderla y producir conocimiento nuevo. Y la intervención tiene objetivos que apuntan a la transformación o atención directa sobre una situación problemática que requiere resolución o ayuda; su producto tiene que ver con una respuesta a una demanda práctico-empírica particular que propone un sujeto o una comunidad. En la investigación el producto es la generación de conocimiento nuevo como aporte al estado de la cuestión.

Sin embargo, en cuestiones que involucran a la realidad social, la investigación y la intervención son instancias necesarias cuando se busca el cambio y la transformación de la realidad. Así lo afirma Saltalamacchia (2005) cuando dice que toda investigación debe apuntar a lo socialmente útil, y por eso expresa que es necesario revelarse contra todo trabajo investigativo cuyo único resultado sea abultar currículos o dar lugar a charlas en Congresos, y por ende, incapaz de aportar, directa o indirectamente, a la producción de políticas dirigidas a la solución de algún problema social.

Entonces, sin bien diferentes, ambos procesos se integran y complementan en la acción curricular. Implica, para la experiencia que aquí se presenta, un replanteo epistemológico, político y metodológico. El primero, porque es necesario correrse del binomio sujeto-objeto de investigación y reconocer que todos son sujetos y objetos por lo que los resultados se logran con la acción participativa que implica la intervención. El segundo, por cuanto el objetivo final es el beneficio de la comunidad. Y en el tercer caso, por cuanto el proceso investigativo supone el armado de un plan de acción en el que también interviene la comunidad.

Se combinan dos procesos, el de conocer y el de actuar; teoría y praxis que posibilita la toma de conciencia sobre la realidad. Se integran las actividades de la investigación, que es parte del curriculum académico, con actividades de servicio a la comunidad. Es una vinculación intencionada de las prácticas solidarias en la intervención, con el contenido curricular de la investigación.

Se entiende entonces a la investigación como indagación sistemática, planeada, que lleva en su esencia la curiosidad y el deseo de comprender del investigador y conduce a la innovación intelectual, al producir conocimiento nuevo y, con él, una búsqueda del cambio social. Por eso se vincula directamente con la práctica. Y la intervención se entiende como un proceso que pretende determinados efectos y que obedece por ello a una metodología. Intervenir en latín quiere decir, venir entre, es decir, que la persona del exterior viene a la organización para ayudar a solucionar un conjunto de problemas, tensiones, dificultades. (Ardoino, 1993, cit. en A. Torres Hernández, 2017)

Comprender esta relación remite a la cuestión de la formación en competencias, uno de los factores clave en el proceso de transformación que está viviendo la escuela secundaria en la Argentina, y en particular, en la provincia. Entender la formación en competencias significa entender la posibilidad de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente. Un auténtico modelo formativo orientado al logro de capacidades en la escuela secundaria debe ser un modelo que prepare al estudiante para manejar los contenidos disciplinares abordándolos en situaciones reales de la vida, oportuno para esta experiencia, pues se trata de aprendizaje de contenidos y adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales, por otro.

Para Perrenoud (2004) una competencia es una capacidad de movilizar un conjunto de recursos para hacer frente a distintas situaciones. Las competencias no son conocimientos, habilidades y actitudes aisladas, sino que movilizan e integran dichos recursos. Esta integración es posible sólo de manera situada, en donde operaciones mentales complejas permiten definir una acción en respuesta a determinada situación. Por ello, las competencias son un saber hacer en contexto o saber situado, que privilegian la comprensión, el análisis y la crítica de los conocimientos.

Formar en investigación al estudiante de nivel secundario es, por lo tanto, mucho más que transmitir un conjunto de técnicas. Es un proceso social de producción y comunicación en el que se ha de desarrollar una compleja red de habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y metacognitivas. Las competencias dan cuenta de la actuación del sujeto en una situación concreta en la que identifica, argumenta y resuelve situaciones y problemas del contexto personal, social ocupacional, laboral, profesional, económico, ambiental o artístico integrando el saber ser con el saber hacer y el saber convivir, en el marco de la idoneidad, el mejoramiento continuo y el compromiso ético. (Tobób, 2009, cit. en Sánchez Irías, 2012)

La competencia investigativa es aquella que permite al estudiante como sujeto cognoscente, la producción de conocimiento con el fin de reorientarlo hacia la acción transformadora de la realidad, favoreciendo intercambios con sentido entre el investigador y la comunidad.

Supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir

Por ser investigación, la competencia se relaciona directamente con procedimientos para producir un conocimiento "útil" para la población, con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas necesidades. La comunidad estudiada es asimismo agente activo del conocimiento de su propia realidad, siendo la relación de sujeto-sujeto. Por ser intervención, la competencia tiene que ver con una co-

implicación en el trabajo, cooperación que facilita un cruzamiento enriquecedor entre las experiencias/vivencias de la gente y los conocimientos teóricos y metodológicos de los investigadores; la comunidad que participa tiene un conocimiento más sistemático y profundo de su situación particular y, al tener un mejor conocimiento de su realidad, pueda actuar más eficazmente en su transformación o mejora; permite la recuperación de la memoria/conciencia histórica de las experiencias de la comunidad, revalorizando el protagonismo de lo que la misma gente ha hecho para mejorar su situación. Con este trabajo cooperativo, la sistematización de la experiencia y sus resultados vuelve a la misma gente.

En síntesis: la investigación-intervención es un proceso que se caracteriza porque el objeto del estudio se decide a partir de lo que interesa a una comunidad, y no a un grupo de alumnos investigadores. Se trata de trabajar con los problemas que las personas involucradas consideran importantes porque tienen que ver con cuestiones que conciernen a su realidad concreta. La finalidad del trabajo es siempre la colaboración con la comunidad para mejorar una situación o responder a una necesidad concreta. Se aborda desde una dialéctica entre el conocimiento y la acción: no sólo se trata de conocer la realidad sino de actuar sobre ella. Implica un compromiso del investigador con la gente involucrada y que participa en el estudio por cuanto comparte responsabilidades para realizar una tarea en común. Debe tener en cuenta el “realismo de acción”. Esto significa que es necesario tener la capacidad de distinguir entre lo que se desea, lo que se puede y lo que es posible a la hora de elegir la comunidad. Es necesario discernir estas cuestiones para hacer efectivamente lo que es realizable y no generar un horizonte utópico, porque investigar e intervenir es estudiar una realidad con el fin de resolver problemas o ayudar con una necesidad que es significativa para un determinado grupo o comunidad que tiene el propósito o deseo de superarlos.

En este marco se lleva a cabo la experiencia en los espacios curriculares de “Investigación en las Ciencias Sociales”, en 4° año, y “Proyecto de intervención socio9comuinitaria” de 5° año, de la Orientación de Humanidades y Ciencias Sociales.

Ambos espacios tienen por objetivo desarrollar capacidades para el abordaje de problemas en el campo de las Ciencias Sociales. El proceso que se inicia en el 4° año, continúa en el 5°, buscando el desarrollo de competencias relacionadas a la indagación y resolución de problemas, las que se constituyen como fundamentales para la integración de los contenidos de los distintos espacios curriculares que conforman la orientación.

Por las características propias de la orientación, se considera indispensable plantear la relación de esta perspectiva con el medio, que le permita a los estudiantes crear cambios positivos en la comunidad, ejerciendo una ciudadanía participativa y comprometida, al realizar investigaciones en la comunidad.

Como primera instancia los equipos de alumnos, que se conforman en 4° año, realizan una indagación en la comunidad, identifican una problemática real, hacen un diagnóstico sobre las características del contexto institucional en el que tendrán que investigar e intervenir, y formulan el proyecto de investigación.

Ya en 5° año se lleva a cabo el desarrollo de ese proyecto en la comunidad elegida, en la que se articula la investigación con la intervención. Entre las comunidades, se trabajó en: Club Deportivo Luján, Servicio Hogares de Belén del Movimiento Familiar Cristiano, Servicio Los 12 Apóstoles, Colegio Santa Bárbara Nivel Primario, IES N° 7 Populorum Progressio INTELA, Fundación Dar.Lo.Cab; Hospedería San José de Manos Abiertas; Hogar San José para gente en situación de calle de la Parroquia de Perico; Hogar Nuestra Señora de Belén para madres solteras; entre otras escuelas, instituciones y fundaciones.

Al finalizar el proceso, los alumnos publican los resultados en una página web que ellos mismos diseñan y suben a internet, y entregan documentos impresos con los resultados de la investigación a cada Institución participante.

El potencial de esta propuesta radica en la articulación de los aportes de la ciencia con la acción transformadora de la realidad, generando un aprendizaje que potencia, no sólo la formación académica de los estudiantes, sino también su sensibilidad y compromiso con la realidad social.

Pensar en la formación para la investigación en secundaria implica el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de esa práctica, que además los prepara para los estudios superiores.

Bazán Levy (2001, cit en Moreno Bayardo, 2005) afirma que la misión de la educación media superior es enseñar a pensar y con ello ayudar a que alumnos comiencen a ser adultos jóvenes en la cultura; esa inserción en la cultura, que no empieza ni termina con el bachillerato, pero se reorganiza y sistematiza de manera especial en este nivel educativo, habrá de apoyarse, como lo

señala Terán Olguín (2001, cit en Moreno Bayardo, 2005) en una fórmula curricular centrada en lo esencial, que desarrolle en el alumno una mayor capacidad de búsqueda, de contrastación, de verificación y de expresión, a diferencia de otra tendencia más informativa, memorística y profesional que todavía fundamenta a buena parte del bachillerato.

Como afirma Sánchez Rivera (2001, cit. en Moreno Bayardo, 2005), se pretende que el estudiante educación secundaria logre una autonomía de pensamiento que lo haga reflexivo de la cultura, de sus valores y de la orientación que éstos dan a toda su vida, de tal manera que logre un horizonte educativo amplio, lo cual implica la reflexión y la investigación sobre los propios conocimientos, habilidades y actitudes en un proceso continuo de formación humana.

Se trata de que el alumno próximo a egresar, desarrolle esencialmente la capacidad de aprender a aprender.

En este sentido se puede afirmar que la experiencia facilita el aprendizaje de competencias propias de la investigación. Siguiendo el perfil de habilidades elaborado por M. Guadalupe Moreno Bayardo (2005), las capacidades desarrolladas por los alumnos son:

- Habilidades de percepción para observar y registrar información de los fenómenos sociales.
- Habilidades instrumentales en relación a la búsqueda de información, la lectura y análisis de documentos, la expresión oral y escrita, la organización del tiempo, entre otras.
- Habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.
- Habilidades de construcción conceptual, esto es, la capacidad para reconocer fuentes primarias y secundarias, organizar lógicamente, exponer y

defender ideas, problematizar, realizar síntesis conceptual.

- Habilidades de construcción metodológica, las que permiten diseñar procedimientos e instrumentos para buscar y generar información, técnicas para la organización de los datos recogidos en campo, técnicas para el análisis de la información; integrar los hechos y datos registrados a categorías conceptuales explicativas. Establecer estrategias de acción e intervención.
- Habilidades de construcción social del conocimiento y socializarlo comunicando los resultados.
- Habilidades metacognitivas, lo que significa poder reflexionar sobre la involucración personal con el objeto de conocimiento y sobre el proceso de construcción conceptual y metodológica. Valorar el acercamiento al objeto de estudio y los resultados obtenidos.

Esta propuesta tiene la característica inherente de la experiencia, del vivir lo que se aprende, de un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en la que los procesos reflexivos son determinantes para conseguir que los contenidos curriculares hagan mejorar la práctica que se lleva a cabo; a la vez la práctica hace entender mejor los contenidos curriculares, y finalmente, los aprendizajes devienen funcionales para la comunidad.

Añade una novedad en el proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes: el aprendizaje de la investigación se construye en un contexto de necesidades reales del entorno. El aprendizaje-servicio o intervención, no es más de lo mismo, no responde a las metodologías habituales. Implica una modificación en la percepción de los jóvenes y una reconceptualización de su rol que ya no los visualiza como pasivos y dependientes, sino como capaces de contribuir activamente en su contexto. Se trata de

pasar de considerarlos personas por las que es necesario preocuparse, a verlos como socios en importantes proyectos de investigación y desarrollo comunitario. Pasan de ser estudiantes pasivos a convertirse en ciudadanos comprometidos con la sociedad, miembros activos de una sociedad democrática.

Alcanzar los objetivos de un proyecto con estas características supone entonces dinamismo e implica la incorporación de la historicidad y de vivencias tanto individuales como grupales de los alumnos. Brinda una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad y los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal. Alienta la autoestima y el liderazgo y, sobre todo, permite que se fortalezca el sentido de creatividad, iniciativa y de habilidades comunicacionales.

Como dice K. Lewin: no investigar sin acción, y no actuar sin investigación.

Bibliografía

- Ander Egg E. (2003) *Repensando la investigación acción participativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Repensando-la-IAP-2003-Ed.4-Ander-Egg-Ezequiel.pdf.pdf>
- Ardoino, J. (1980) *La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*. En AAVV, *La intervención institucional*, México, Plaza y Janés. Recuperado de: [La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario.pdf](#)
- Bedacarratx V. (2002) *Implicación e intervención en la investigación social*. Tramas. UAM-X. México.
Recuperado de: <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/intervencion-e-implicacion1.pdf>
- Berman S. (2006) *Service Learning: A Guide to Planning, Implementing and Assessing Student Projects* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ferreyra H.A; Peretti G.C. (2010) Competencias básica. Desarrollo de competencias fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Congreso Iberoamericano de educación. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf
- Moreno Bayardo, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Perkins, David (2010). *Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Paidós
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Puig Rovira, J M y Palos Rodríguez, J (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*, Cuadernos de Pedagogía, N° 357. Recuperado de: <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Rodríguez Gallego M. (2013) *El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad*. Revista complutense de educación. Vol 25 Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41157/41700>

Tedesco, J.C. (2011) Los desafíos de la educación básica en el siglo *XXI*. *Revista Iberoamericana* N° 55, Enero-Abril. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.html>

Torres Hernández A. (2017) *Intervención e investigación educativa*. Milenio.com. Recuperado de: http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Intervencion-investigacion-educativa_18_891090944.html

Saltalamacchia, H. (2005). *Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Primertomo: Sujetos, teorías y complejidad. Buenos Aires: El Artesano

Sánchez Irías D.C. (2012) *Formación de competencias investigativas en las y los estudiantes de la asignatura de ciencias naturales de tercer curso de ciclo común en el Instituto Gabriela Núñez*. Tesis de maestría. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5678499.pdf>

Propuesta de integración vertical de las cátedras de Logística y de Comercialización en la Tecnicatura en Administración de Empresas con Orientación en PyMES

Natalia Mariel Bernal

Néstor Rubén León

IES N° 7 Populorum Progressio-In.Te.La.

natibernal@gmail.com

Propuesta de integración vertical de las cátedras de Logística y de Comercialización en la Tecnicatura en Administración de Empresas con Orientación en PyMES

Natalia Mariel Bernal
Néstor Rubén León

IES N° 7 Populorum Progressio-In.Te.La.
natibernal@gmail.com

Fecha de recepción: 25/11/2019
Fecha de aceptación: 16/06/2020

Palabras Clave: articulación intercátedras, integración, comercialización y logística.

Resumen

El objeto de esta vivencia es que el estudiante aprenda a integrar los contenidos desarrollados en la cátedra y adquirir herramientas de trabajo en equipo y comunicacionales para poder transmitir la propuesta desarrollada a alumnos pares, de años inferiores o superiores de la carrera de Tecnicatura en Administración de Empresas con orientación en PyMES. Con esta articulación se pretende generar un espacio de colaboración mutua, buscando el desarrollo de temas relacionados con aprender a investigar y presentar un trabajo de manera que se pueda lograr la construcción de acciones compartidas entre docentes y alumnos. Esta propuesta tiene dos instancias, la primera se desarrollará en el ámbito interno de las cátedras de Logística y de Comercialización y la segunda, con la presentación en la otra cátedra de las propuestas seleccionadas por el curso. En la primera instancia los alumnos se dividirán en grupos de cuatro integrantes, se les planteará el trabajo a desarrollar donde se deberán presentar casos exitosos de la integración de la Logística y la Comercialización para los alumnos de Logística y casos exitosos de Comercialización para los de Comercialización. Como herramientas de apoyo para la ejecución del proyecto se realizarán talleres sobre trabajo en equipo de alta eficiencia y herramientas de comunicación. Los trabajos que se realicen serán expuestos oralmente y en plenarios, en el interior de las respectivas cátedras; eligiéndose el mejor. Se continuará con la socialización y transferencia de la experiencia de dichos trabajos, en la cátedra con la que se articula. Se deberán explicitar los conocimientos adquiridos en el cursado de las respectivas materias. Como alcance intercátedra, se espera la transferencia, el aprendizaje integrador a nivel vertical, recuperar los aportes de pares y docentes y poner en común las reflexiones acerca de estas vivencias buscando aciertos y desaciertos para la mejora de trabajos posteriores.

Fundamentos de la propuesta

El siguiente trabajo relata el desarrollo de la propuesta de un proyecto de integración vertical de las cátedras de Gestión de Logística, Abastecimiento y Producción y Comercialización del I.E.S. N° 7 Populorum Progressio–In.Te.La.

Para lograr que los alumnos puedan construir un: saber hacer, querer hacer, poder hacer y hacerse traza como objetivo de esta articulación generar un espacio de elaboración de acciones y colaboración mutua que apunten al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza, fortaleciendo las competencias, tanto del perfil académico como profesional, de los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas con Orientación en PyMES y en beneficio directo de las cátedras participantes.

Desde lo sistémico se busca completar un todo con las partes que faltaban, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice y posibilite una visión más holística. En este caso particular nos referimos a poder integrar el conocimiento y el fortalecimiento de competencias. Entendiendo las competencias como el conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción - en el desempeño concreto - del sujeto en un determinado espacio profesional o laboral.

La competencia destaca la integración y la articulación de saberes de diferentes órdenes en contexto cambiantes, que se desarrollan y consolidan en la acción generando una actividad cognitiva compleja que exige 5 competencias: “1) establecer relaciones entre la práctica y la teoría, 2) transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, 3) aprender a aprender 4) plantear y resolver problemas y 5) actuar y resolver problemas de manera inteligente y crítica en una situación en función de los cuatro primeros criterios” (Coronado 2009 cit. A Goczy 2001).

Consideramos que la carrera requiere estrategias de integración vertical que intensifiquen acciones para que el alumno le dé sentido al aprendizaje en el contexto y medio cultural de pertenencia. “El aprendizaje significativo tiene lugar si el concepto aprendido tiene un significado propio para el sujeto al vivenciarlo incorporando a su modelo mental entrelazando otras teorías o ideas”. (Vigotsky, 1988)

Este proceso vertical, requiere de una planificación, la participación activa del alumno no sólo como receptor sino como factor del descubrimiento, es necesario que se generen contradicciones y posteriores reconciliaciones entre el saber previo y el nuevo, para que la experiencia del aprendizaje sea re-estructurante y el alumno lo pueda asimilar.

Se plantea al aula como un espacio donde lo que acontece es reconocido como fenómeno educativo que trasciende al contexto con la práctica, se presenta como multidimensionado y complejo.

“El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado”. (Ausubel, 1983).

Una propuesta de enseñanza basada en la integración tiene un enorme valor orientador de las futuras prácticas docentes de los alumnos. Esto exige centrar la mirada en la formación de los futuros Técnicos en Administración en diversas competencias. Una articulación intercátedras es una experiencia innovadora en el ámbito de la Educación Superior.

“Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de manera particular, y realicen un recorte disciplinar personal, fruto de sus historias, perspectivas y limitaciones” (Palou de Maté y Pastor 2006); considerando esto, entendemos que es responsabilidad de los formadores la profesionalización.

Esto implica no sólo un dominio de la disciplina, sino también la toma de conciencia de preguntarse ¿Qué se hace? ¿Cómo se hace? y ¿Para qué se hace?, para poder dar cumplimiento al objetivo de articulación para atender a las competencias mencionadas en la introducción.

¿Cómo surge?

La idea surgió a partir de la elaboración de la presentación a las jornadas elaboradas con los estudiantes. La presente propuesta está en ejecución parcial y surge como resultado de la reflexión sobre el trabajo propuesto a los distintos grupos de alumnos de los espacios curriculares de la misma; esto permitió establecer ciertos encuentros regulares preparatorios para participar en estas jornadas que constituyeron el punto de apoyo para la reflexión-evaluación y transformación de la propia experiencia. Los resultados obtenidos son satisfactorios, ya que posibilitaron la participación activa de un grupo de alumnos en estas jornadas y generó la propuesta como docentes de formalizar la articulación entre cátedras lo que tendrá impacto en la futura labor como técnicos superiores.

Cuando se alude a la integración curricular se focaliza en la posibilidad de establecer algunos marcos comunes de trabajo. La experiencia de integración es factible de ser realizada entre ambas cátedras de Comercialización y Logística, por la estrecha relación que existe entre ambas cátedras. En ambas disciplinas se considera la opción de la integración favorable para la formación de “Técnicos en Administración de Empresas reflexivos”, como estrategia de anclaje entre la relación teoría - práctica a través de la apropiación de contenidos didácticos y de la implementación de la investigación-acción.

“La investigación-acción permite aportar al profesorado un aspecto muy importante para el desarrollo equilibrado del ecosistema docente: las posibilidades de compartir con otros docente las dificultades y las incertidumbres que viven diariamente en el aula y de resolverlas colectivamente”. (Ángel, 2000)

¿Qué se hace?

Cada asignatura es una forma de ver la realidad. El problema que tiene el currículum tradicional es que, al final, se termina viendo de forma fragmentada estas distinciones que no existen en la realidad. El currículum integrado lo que hace es tomar una muestra de la realidad, algo que sea relevante o significativo, y la investiga, así trae a colación ese conocimiento disciplinar y busca sus relaciones.

¿Cómo se hace?

La propuesta tiene dos instancias, la primera se desarrollará en el ámbito interno de cada una de las cátedras de Logística y de Comercialización y la segunda, con la presentación en la otra cátedra de las propuestas seleccionadas por el curso.

En la primera instancia los alumnos se dividirán en grupos de cuatro integrantes, se les planteará el trabajo a desarrollar. Como trabajo de investigación que constituye el trabajo final que presentan en cada cátedra. En el caso de Logística será el análisis de un producto regional para ser trasladado de Jujuy al Sur, desde su elaboración teniendo en cuenta todas las variables e indicadores logísticos posibles en la cadena de valor hasta su distribución en el país y para exportar a diferentes destinos analizando los procesos para poder insertarlos en otro país.

El trabajo final en Comercialización consistirá en investigación de mercado de un producto: Indicando el segmento de mercado al cual se satisface la necesidad. Definiendo la estrategia genérica a implementar (precio, costo o nicho) e indicando una ventaja competitiva, triple impacto y marketing mix (4p) precio, plaza, producto, promoción.

Esta etapa final de selección de casos demanda la realización de un diagnóstico reflexión sobre la elección del producto en el contexto para realizar un análisis macro y micro de las mismas para propiciar la investigación de acuerdo a la formación que han tenido en estas disciplinas. Un segundo momento de esta etapa es la sensibilización marcando la importancia y la necesidad de la investigación en el aula. Con la construcción de un trabajo final que lleva a la realización de procesos de integración de conocimientos de cada disciplina y luego se complementa al ser presentado en las cátedras en el proceso de articulación los mejores casos.

Como herramientas de apoyo complementarias para la ejecución del proyecto se realizarán talleres sobre trabajo en equipo de alta eficiencia y herramientas de comunicación. Los trabajos que se realicen serán expuestos oralmente y en plenario en el interior de las respectivas cátedras; eligiéndose los tres mejores.

Luego de la socialización y transferencia de la experiencia de dichos trabajos, en la cátedra con la que se articula. Se deberán explicitar los conocimientos adquiridos en el cursado de las respectivas materias. Como alcance intercátedra, se espera la transferencia, el aprendizaje integrador a nivel vertical, recuperar los aportes de pares y docentes y poner en común las reflexiones acerca de estas vivencias buscando aciertos y desaciertos para la mejora de trabajos posteriores.

¿Para qué se hace?

Los aportes de esta investigación se orientan a la toma de decisiones respecto al diseño e implementación de una nueva experiencia con ajustes pertinentes que surjan entre dos cátedras considerando la particularidad de la experiencia en tanto los alumnos poseen conocimientos específicos con la preocupación por los aportes de la investigación a los temas que puede aportar el contexto.

Se espera que el alumno desarrolle capacidades para resolver problemas básicos de la Administración de Empresas en forma creativa y eficiente, desde una visión global y enfoque ampliado por la integración del conocimiento.

Se destaca en esta experiencia el uso del enfoque sistémico que permita comprender las correspondencias entre los sistemas que los alumnos estudiaron en ambas asignaturas, resaltando que el objetivo, las definiciones y la clasificación de sistemas propuestos en la teoría, son perfectamente aplicables en la práctica y en ambas disciplinas. Por lo tanto, en la futura vida profesional, tendrán los elementos necesarios para integrar.

Las Cátedras de Gestión de Logística, Abastecimiento y Producción y Comercialización denominadas integradoras aglutinan conocimientos desde el primer nivel hasta el último en la Carrera de Técnico Superior en Administración de Empresas.

A través del mismo se pretende una visión integral de contenidos y al mismo tiempo estimule la autogestión del conocimiento por medio de mecanismos que potencien la búsqueda e investigación hacia nuevos saberes, sobre la base de los ya impartidos.

En el plano docente el proceso de integración permite dinamizar el trabajo cooperativo intercátedras y la revisión continua de las metodologías pedagógicas aplicadas. El trabajo se desarrolló delineando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoras emergentes y se presenta un marco definido y repetible para su institucionalización buscando provocar un efecto contagio.



Reflexiones finales del proyecto

El presente trabajo se realiza a efectos de socializar la propuesta de integración vertical intercátedras es por ello que los resultados de la propuesta serán motivo de una próxima investigación.

Las técnicas de marketing se llevan implementando durante muchos años en varios sectores económicos de la sociedad. Uno de los que más se ha beneficiado por el uso de esta disciplina comercial es el de la logística. Tal es así, que se considera que logística y marketing son dos caras de una misma moneda.

En resumidas cuentas, logística y marketing se integran, siendo el transporte una parte clave de la estrategia comercial. El marketing se tiene que adaptar rápidamente a los cambios del mercado. Por su parte, la logística hace posible que dichos cambios lleguen a tiempo.

En la medida que dentro de las empresas del futuro exista el consenso del potencial benéfico de relaciones más integradas derivadas de un esfuerzo compartido entre los actores de la cadena de suministro, se conducirá a una mayor satisfacción del consumidor final y al mismo tiempo se eliminará la duplicidad de operaciones y el desperdicio de recursos, tanto materiales como humanos.

Uno de los principales desafíos de las organizaciones educativas indistintamente del nivel educativo en el que se encuentren, radica en propiciar las condiciones organizacionales necesarias para que se alcance un nivel óptimo de identidad y cohesión en la organización en busca de la calidad de la educación que se ofrece.

Bibliografía

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

Ángel, J. B. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (Vol. 12). Inde.

Coronado, M. (2009) *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grupo Editorial Grijalbo.

Palou de Maté, C. y L. Pastor (2006). *El pensamiento del enseñante: un desafío para la Didáctica*. Neuquén. C.E.Di.Co.



ies7.juj.infed.edu.ar

[Regresar al inicio](#)