

ISSN: 0123 - 9813

Julio - Diciembre de 2015 No. 15

BÚSQUEDA



**Revista de divulgación científica de la Facultad
de Humanidades y Educación.**

Grupo de investigación: Dimensiones Humanas

BÚSQUEDA



Revista de divulgación científica de la Facultad de
Humanidades y Educación.

Grupo de investigación: Dimensiones Humanas

REVISTA BÚSQUEDA

Facultad de Humanidades y Educación
Grupo de investigación: Dimensiones Humanas
ISSN: 0123-9813
Sincelejo, julio - diciembre de 2015 No. 15

Piedad Martínez Carazo

Rectora

Lidia Flórez de Albis

Vicerrectora académica

Jhon Víctor Vidal

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación -
CTel

EDITORES

Elena Conde Pascual
Marta Sahagún Navarro

DIRECTOR

Andrés Ramírez Giraldo

SECRETARIA

Libia Rosa Narváez Barbosa

COMITÉ EDITORIAL

- Dr. Andrés Ramírez (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Dr. Iker Muñoz (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Dr. José Luis Rodríguez (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España)
- Dra. Judith Josefina Hernández (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Dra. Kelly Romero (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Ana Vales Hidalgo (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Carmen Cadrazco (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Kelly Díaz Therán (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Mario Andrés Candelas (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)
- Mery Ann Ucrós (Corporación Universitaria del Caribe. CECAR)

COMITÉ CIENTÍFICO

- Dr. Eduardo Alejandro Rivera Vicencio (Universidad Autónoma de Barcelona-España)
- Dr. Idefonso Ruiz López (Universidad de Cádiz-España)
- Dr. Luis Vicente Amador (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla-España)
- Dra. Cristina López de Subijana (Universidad Politécnica de Madrid-España)
- Dra. Isabel Cristina Puerta Lopera (Universidad Luis Amigo de Medellín-Colombia)
- Dra. María Rocío Cárdenas Rodríguez (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla-España)
- Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla-España)
- Dra. Piedad Martínez Carazo (Corporación Universitaria del Caribe-CECAR-Colombia)
- Katja Villatoro Bongiorno (Universidad de Valencia-España)
- Wilmar Pineda Alhucema (Universidad Simón Bolívar-Colombia)

COMITÉ DE DIFUSIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL

- Alumnos/as de CECAR (Trabajo Social, Psicología y Ciencias del Deporte)
(En construcción)

Editorial CECAR

Libia Narváez Barbosa
Coordinadora editorial

Eduardo Támara Galván
Corrector de estilo

GRÁFICAS DEL CARIBE S.A.S.
Diagramación e impresión
Cra. 1B No. 40-42 Montería Tel. (57) (4) 782 6622
Telefax (57) (4) 781 7112
Email: diseño@graficaribe.co

Dirección:
Carretera troncal de occidente
Kilómetro 1 vía a Corozal
Tel: 2804029 2804017 2804018 Ext 1115

editorial.cec@cec.edu.co
revistabusquedacecar@cec.edu.co
<http://ojs.cec.edu.co/busqueda>

CONTENIDO

Editorial	5
Estudio de la importancia de la educación superior a distancia en el marco de la educación permanente Antonio Alfaro Fernández	7
Protectores ante la violencia escolar en contexto dominicano: Un modelo explicativo desde la psicología positiva Amparo Oliver Germes, Lesia María Bautista Gómez, Laura Galiana Llinares, Ana María Descalzo Viñals, Elena Terreros García, Varinia Bustos Álvarez	19
Estrategias de prevención y tratamiento de la fascitis plantar en adultos Elena Conde Pascual, Michael Peralta Bustamante, Cesar Guerra Monterroza, Deimer David Sierra Martínez	31
Innovación para el envejecimiento activo en la unión europea. Análisis del programa ambient assisted living joint programme (aal) en el periodo 2008-2015 Sacramento Pinazo-Hernandis, Rakel Poveda Puente	39
La terapia EMDR como tratamiento para el trastorno de estrés postrauma: una revisión literaria Isaura Vanesa Gómez, Isabel Rosalba Gonzales, Lina Marina Oviedo, Andrés Ramírez Giraldo	52
Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia: Un estado del arte Sandra Castillo, Darwis Sibaja, Lina Carpintero, Kelly Romero-Acosta	65
Responsabilidad social universitaria vs asistencia obligatoria a clase: ¿Una incoherencia institucional? Montserrat Vargas Vergara	73

EDITORIAL

“La mayoría de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente sencillas y, por regla general pueden ser expresadas en un lenguaje comprensible para todos”

*Albert Einstein (1879-1955)
Científico alemán nacionalizado estadounidense.*

Hoy en día, la cultura científica y tecnológica ya no se encuentra en manos de una élite. Con el transcurso de los años, la sociedad ha ido tomando conciencia de la importancia de la ciencia, la tecnología y la innovación y su influencia en temas de relevancia para la calidad de vida de la población como la salud, los recursos alimenticios y energéticos, la conservación del medio ambiente, el transporte y los medios de comunicación. El desafío se encuentra en entender el universo en que vivimos y construir, colectivamente, un mundo mejor.

En los discursos políticos, tanto de los dirigentes del primer como el tercer mundo, siempre se encuentra la idea de que vivimos en un mundo globalizado y que el bien más importante es el conocimiento, pero las acciones realizadas parecen demostrar lo contrario. La realidad es que mientras que el primer mundo aumenta sus inversiones en ciencia, tecnología e innovación, volviéndose cada vez más competitivo, no existen acciones que evidencien una verdadera preocupación por la inversión en generar nuevo conocimiento en los países subdesarrollados.

Que la ciencia genera riqueza es una teoría defendida por un amplio número de autores y que puede verse ejemplificada en países como Indonesia, Malasia y Filipinas que generaron una gran capacidad de crear ciencia como paso previo al desarrollo económico. En este sentido, los primeros científicos norteamericanos se formaron en las mejores Universidades europeas y regresaron a Estados Unidos a construir la empresa más potente de investigación científica del mundo, observándose a partir de los años 60 que el crecimiento económico depende de la capacidad de innovación.

Los investigadores y generadores de conocimiento surgen de centros universitarios que hacen investigación, lo que evidencia la necesidad y responsabilidad que poseen las Universidades de ocuparse de la formación de alumnos más allá de las memorizaciones y repeticiones de determinados textos que no aportan la capacidad de generar nuevo conocimiento y darle un valor al propio esfuerzo personal.

La Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), consciente de la importancia de su papel en formar no solo profesionales capaces de competir en el complejo entorno laboral actual, sino también de preparar personas capaces de razonar, debatir, convivir y generar nuevos conocimientos, posibilita a través de su Editorial y sus revistas de divulgación científica, las herramientas necesarias para que docentes y alumnos tengan la posibilidad de hacer visibles y compartir con la comunidad científica sus trabajos e investigaciones.

La revista “Búsqueda”, perteneciente a la Facultad de Humanidades y en la que tienen cabida estudios de Psicología, Trabajo Social y Ciencias del Deporte y la Actividad Física, ambiciona posicionarse junto a las publicaciones más relevantes del país a través del trabajo constante y de calidad de los profesionales que la hacen posible. Con la recién inaugurada versión digital en el sistema de administración y publicación de revistas y documentos periódicos en Internet, Open Journal System (OJS), (<http://revistas.cecar.edu.co/busqueda>) “Búsqueda” escala un paso más en la carrera hacia la excelencia académica y la alta calidad.

ELENA CONDE PASCUAL

Editora

Estudio de la importancia de la educación superior a distancia en el marco de la educación permanente

Antonio Alfaro Fernández¹

Recibido: 16-03-2015 - Aceptado: 03-09-2015

Resumen

La educación se ha configurado como un nuevo estilo de vida que no se limita al aprendizaje formal que se lleva a cabo en la infancia y la juventud, el convencimiento de que la educación es un proceso que dura toda la vida es una realidad. La igualdad de oportunidades y el derecho a la educación a lo largo de la vida se convirtieron en el siglo XX en principios que unidos al derecho universal a la educación han transformado el panorama educativo imperante hasta el momento. El trabajo pretende poner de manifiesto la importancia y necesidad de la educación permanente en el actual contexto socioeconómico. Tanto por los requerimientos planteados por el cambiante panorama laboral, como por lo imperativo de actualizar los conocimientos y responder a las nuevas demandas de la sociedad, entre las que podemos destacar el bienestar social que exige una adecuada educación para el ocio. Asimismo, se plantea el papel relevante que juega la educación a distancia dentro del paradigma de la educación permanente, centrados en el ámbito de la educación superior. De forma complementaria, se presentan los resultados de una investigación cuyo trabajo de campo se realizó durante el curso 2011-12, en el que se analiza el perfil del alumnado de educación superior a distancia a través de la información recogida mediante un cuestionario diseñado para este trabajo. A través de más de 1.100 encuestas se ha podido conocer datos personales, familiares, laborales y académicos de las personas participantes en el estudio. Para finalizar y tras el análisis de los resultados se presentan las conclusiones alcanzadas en esta investigación.

Palabras clave: Educación, educación permanente, educación de adultos, educación a distancia, educación superior, estudiantes.

¹ Licenciado en Pedagogía y doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED. Tutor en Centro Asociado de la UNED de Albacete, y profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, España; antonio.alfaro@uclm.es

Study of the importance of higher education distantly in the frame of the lifelong education

Abstract

Education has been set up as a new lifestyle that is not limited to formal learning that takes place in childhood and youth, the belief that education is a process that lasts a lifetime is a reality. Equal opportunity and the right to education throughout life have become the early twentieth century that united the universal right to education have transformed the educational landscape prevailing so far. The work aims to highlight the importance and need for continuing education in the current economic context. Both the needs raised by the changing employment landscape as the need to update our knowledge and meet the new demands of society, among which we highlight the social welfare demanded adequate education for leisure. It also highlights the important role played by distance education within the paradigm of lifelong learning, focusing on the field of higher education. To complement this, we present the results of an investigation whose field work was conducted during the year 2011-12, which analyzes the profile of students in higher distance education through information collected through a questionnaire designed for this job. Through more than 1,100 surveys have been able to know personal details, family, work and academic people in the study. Finally and after analysis of the results are presented the conclusions reached in this research.

Keywords: Education, lifelong education, adult education, distance learning, higher education, students.

Introducción

Las futuras prioridades del desarrollo de la educación deben reflejar estos cambios importantes que han ocurrido y seguirán ocurriendo. Es necesario estudiar de qué modo deben adaptarse los sistemas educativos para responder satisfactoriamente a los desafíos contemporáneos y contribuir al desarrollo sostenible y la paz. Esto requiere repensar el tipo de conocimientos, habilidades y competencias que se requieren para el futuro, así como la clase de procesos educativos y de aprendizaje que podrían facilitarlos y, en última instancia, qué políticas y reformas de la educación para ese cambio se requieren. (UNESCO, 2015).

La sociedad está atravesando un momento de cambio e incertidumbre motivado por la crisis económica y social que azota el mundo en los últimos años. La situación económica y las terribles tasas de desempleo hacen necesaria una política educativa que posibilite la alternancia entre educación y formación con el trabajo cuando la persona lo necesite, con las máximas garantías de flexibilidad y con una

oferta educativa que responda a las demandas reales de la sociedad y de las personas.

Ante este panorama cobra más fuerza y relevancia, si cabe, el principio de educación permanente.

Los objetivos de este trabajo son reconocer la importancia del principio de educación permanente, resaltar el papel que juega la educación a distancia dentro de este paradigma e identificar el perfil sociológico del alumnado de educación superior en una institución de educación a distancia.

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado,

y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender (Delors, 1996).

La XIX Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 1976) define la educación permanente como “un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo”, en este proyecto:

- La persona es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

- Debe abarcar todas las dimensiones de la vida y no limitarse al período de escolarización, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos adquiridos por cualquier medio, así como contribuir al desarrollo de la personalidad.

- Los procesos educativos seguidos a lo largo de la vida de niños, jóvenes y adultos, deben ser considerados como un todo.

La educación permanente se ha convertido en un nuevo paradigma educativo que se contrapone al que tradicionalmente se ha realizado en la escuela. La educación como nuevo estilo de vida está orientada hacia la persona y no hacia la institución. Rechaza la idea de que el aprendizaje formal es solo para los jóvenes y la reemplaza por el convencimiento de que la educación es un proceso que dura toda la vida (Martínez-Salanova, 2012).

Aunque suele presentarse como algo reciente, la idea de que la educación, la enseñanza y el aprendizaje no están limitados a un período de la vida es bastante antigua, así como el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida (Bajo, 2009). Este autor expone en su obra citas que manifiestan que Sófocles y Platón hace más de dos mil años ya pensaban que la educación a lo largo de la vida era necesaria. Ya en el siglo XVII Comenius escribe “toda la vida es una escuela para los hombres, del nacimiento a la tumba”.

En el siglo XIX surgen movimientos que apoyaban y promocionaban el aprendizaje de adultos, fundamentalmente para la clase trabajadora industrial que se desarrollaba fuera del entorno escolar.

Pero sin duda, es en el siglo XX cuando el concepto de educación permanente alcanza mayor popularidad y se le ha otorgado mayor valor.

Este concepto parece más relacionado en la actualidad a la adecuación de las necesidades socioeconómicas de nuestra sociedad que a los movimientos abanderados por Illich, Reimer y Goodman quienes lo planteaban como alternativa a los sistemas educativos de la segunda mitad del siglo XX.

En el año 2000, el desarrollo de una educación y formación permanente para todos se constituyó en uno de los elementos claves para conseguir el objetivo de que la Unión Europea se convirtiese en una economía basada en el conocimiento, la más dinámica del mundo.

La Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002, señala que la educación permanente tiene que comprender el aprendizaje, desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro de aprendizaje formal, no formal o informal. La educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo.

Caride, Lorenzo y Rodríguez (2012), afirman que la educación es una misión que nos sitúa más allá de la posibilidad de aprender durante toda la vida, al requerir que incluso se haga en todo momento. Gimeno Sacristán (2008), expone “el tiempo de educarse es todo el tiempo, en cualquier oportunidad, sobre temas de muy diverso tipo”. De ahí que no deba interpretarse exclusivamente como un tiempo pautado por los horarios escolares, sino por principios, valores e iniciativas que abran las fronteras de la educación a las anchas avenidas de lo cultural y lo social, cotidianamente, desde la infancia hasta la vejez.

En los últimos tiempos, ya sea por el impacto de la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento o sea, simplemente, porque las relaciones sociolaborales de las personas deben readaptarse a nuevas situaciones empresariales y personales, se está asistiendo a un cambio de hábitos de los individuos que se están reflejando también en los procesos de formación. Así, y especialmente a medida que la edad de los estudiantes aumenta y, con ella, las responsabilidades a que están sujetos, la necesidad de ofrecer sistemas de formación que superen los obstáculos generados por los desplazamientos o por la falta de tiempo para asistir a las clases, se hace cada vez más evidente (Sangrá, 2002).

Mora (2006), considera necesario hacer frente a situaciones sociales que obligan a una mayor demanda educativa, que precisa una intensa capacitación para asumir y llevar a la práctica las nuevas actividades que implica el creciente desarrollo tecnológico, así como contar con competencias profesionales mejor calificadas, que como resultado de los cambios acelerados, se convierten rápidamente en obsoletas. Para atender esta creciente demanda de estudios, es necesario contar con instituciones, que, sin perder su tradicional carácter académico y científico, tengan la posibilidad de dar una respuesta flexible y clara a esta nueva modalidad de alumnado, que necesita una constante información y puesta al día y que encuentra serias dificultades para asistir regularmente a los centros de enseñanza universitarios convencionales.

Por todo lo expuesto, se considera que la educación a distancia puede desempeñar un papel preponderante en la resolución de las demandas de educación permanente planteadas por la sociedad. Su desarrollo va ligado a los grandes avances de la modernidad. En primer lugar, a las necesidades generadas por la industrialización y después a la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación que plantearon la exigencia y la posibilidad de extender la educación permanente a toda la población.

Educación a distancia, antecedentes y desarrollo

La educación a distancia juega un importante papel dentro del paradigma de la educación permanente, esta modalidad está proporcionando a los adultos una segunda oportunidad de estudios superiores y está ayudando a quienes tienen limitaciones de tiempo, distancia, trabajo o limitaciones físicas, a actualizar los conocimientos requeridos en sus trabajos (Álvarez, 1998).

Castells (1997), afirmaba que hasta hace relativamente poco, la educación a distancia era observada como una educación de carácter compensatorio, a la cual estaban “condenadas” aquellas personas que no tenían la posibilidad de asistir a situaciones de educación presencial; la emergencia del uso social de las tecnologías de la información y la comunicación, conjuntamente a la conceptualización de la educación como un proceso que se extiende a lo largo de la vida (Delors, 1996), han hecho que la educación a distancia pueda considerarse en estos momentos, y en algunos casos, como una alternativa real a la educación presencial (Sangrá, 2002).

El número de estudiantes universitarios en España de todas las etapas fue durante el curso 2011-12 de 1.582.714 alumnos, un 2,3% más que en el 2010-11, según datos facilitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En las universidades públicas durante este curso han estudiado 1.469.653 alumnos en la primera etapa universitaria (grado y primer y segundo ciclo), lo que supone un incremento del 1,7% respecto al anterior, mientras que ha descendido un 2% en las universidades privadas, con un total de 172.442 alumnos. El crecimiento más significativo lo ha registrado la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con un aumento del 14,7%, con 179.781 estudiantes en esta primera etapa universitaria.

En España existen cinco universidades a distancia con la siguiente distribución de matriculación en el curso 2011-12 (Tabla 1).

Tabla 1. Alumnado de las Universidades a Distancia en España en el curso 2011-12

Universidad	Alumnado
A Distancia de Madrid	2.109
Internacional de la Rioja	5.535
Internacional Valenciana	218
Nacional de Educación a Distancia	179.781
Oberta de Catalunya	39.967
Total	227.610

Nota: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Una vez resaltada la importancia de la educación a distancia en el ámbito de la educación superior en territorio español, se hará un repaso sobre el fenómeno de la educación a distancia a lo largo de la historia.

Si se buscara el origen de la educación a distancia sería válido remontarse hasta las civilizaciones más antiguas. Graf (1980) cita las civilizaciones sumerias y egipcias, y destaca la epistolografía griega que alcanzó un alto nivel en las cartas de contenido instructivo.

El inicio de la educación a distancia, tal como la entendemos hoy, se inicia con el desarrollo de los sistemas nacionales de correos, que se sitúan en 1680 con el penny post. Battenberg (1971) cita como primer dato un anuncio de Caleb Philipps, profesor de Short Hand, en la Gaceta de Boston ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia el 20 de marzo de 1728.

En el curso académico 1940-41 existían en la URSS unos 200.000 alumnos inscritos en estudios de educación superior por correspondencia (García, 2002). Este mismo autor cita la Open University Británica como institución pionera de lo que hoy se entiende como educación superior a distancia. En 1972, en España se creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tras la creación de estas dos universidades nacieron las siguientes instituciones en Europa: Fernuniversität de Hagen, Alemania (1974); Open Universiteit de Holanda (1980); National Distance Education Center de Irlanda (1982); Swedish Association for Distance Education de Suecia (1984); Studiecentrum Open

Hoger Onderwijs, en Bélgica (1987); Federation Interuniversitaire de L'Enseignement a Distance de Francia (1987); Universidad Aberta de Portugal (1988); The Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level de Noruega (1990).

En Heerlen (Holanda) se creó la European Association of Distance Teaching Universities en 1987. Esta institución tiene como objetivo fomentar la educación superior a distancia en Europa.

Dentro del desarrollo que la educación a distancia ha experimentado, es posible distinguir las siguientes generaciones (Garrison, 1985):

- La enseñanza por correspondencia.
- La enseñanza multimedia.
- La enseñanza telemática.

Taylor (1995), añade una cuarta generación: la enseñanza vía Internet. Taylor en 1999, propuso una quinta generación: aprendizaje flexible inteligente.

García (2002), señala los factores que propician el desarrollo de la educación a distancia:

- Los avances sociopolíticos.
- La necesidad de aprender a lo largo de la vida.
- La carestía de los sistemas convencionales.
- Los avances en el ámbito de las ciencias de la educación.
- Las transformaciones tecnológicas.

Después del análisis de gran cantidad de definiciones, que ponen de manifiesto la dificultad de definir el concepto de educación a distancia, se propone la siguiente:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo). (García, 2002, p. 32).

En esta definición se pueden identificar las características que definen a la educación a distancia, y que surgen del estudio comparativo de la definición de este concepto por distintos autores:

- Separación profesor-alumno.
- Utilización de medios técnicos.
- Organización de apoyo-tutoría.
- Aprendizaje independiente y flexible.
- Comunicación bidireccional.
- Enfoque tecnológico.
- Comunicación masiva.
- Procedimiento industrial.

El calificativo de educación a distancia referido a una modalidad educativa resulta cada vez más difícil de aplicar. El empleo progresivo de las nuevas tecnologías de la comunicación hace muchas veces inadecuado el término «a distancia», cuando permiten la comunicación prácticamente en tiempo real y pueden crear entornos virtuales de aprendizaje que rompen la distancia física indicada (Sarramona, 2001).

García (1986, 1990), enumera los objetivos generales de las instituciones de educación a distancia:

- Democratizar el acceso a la educación.
- Propiciar un aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia.
- Impartir una enseñanza innovadora y de calidad.
- Fomentar la educación permanente.
- Reducir los costes.

Jorquera (1999), afirma que la educación a distancia desde el punto de vista de los procesos curriculares, acredita la experiencia adquirida y los conocimientos previos del estudiante, lo que permite un aprendizaje realmente significativo. El aporte de las teorías constructivistas encuentra en la educación a distancia un excelente campo de aplicación. Este es un tipo de educación académicamente exigente, especialmente por las características que los usuarios deben desarrollar como pre-requisitos: capacidades de lectura comprensiva, de identificación y solución de problemas, de análisis y de crítica, habilidad para investigar y comunicar adecuadamente los resultados. A pesar de que el estudio es individual, no se descarta el trabajo en pequeños grupos, aun más, es recomendado. "La modalidad de trabajo grupal y el hecho de resolver una tarea en cooperación con otros puede redundar en beneficios para la motivación y el aprendizaje" (Chiecher, Paoloni y Ficco, 2014).

Como factores de peso en el rendimiento del alumnado de educación a distancia aparecen la motivación y la autodisciplina, ya que las características de la modalidad, que implica un menor grado de control directo sobre el alumnado que en la formación presencial, exige un mayor esfuerzo personal al estudiante, quien ya no responderá a obligaciones marcadas en forma externa, sino que deberá construir su propio esquema de objetivos y exigencias de logro en el marco de las pautas ofrecidas por el sistema, pero desde un enfoque absolutamente subjetivo (Padula, 2002).

Una vez contextualizado el paradigma de educación permanente y planteada la importancia de la educación a distancia en el mismo, se presenta un estudio experimental sobre el perfil del alumnado de educación superior a distancia.

Para desarrollar la parte experimental de este trabajo se decidió utilizar como muestra el alumnado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), más concretamente del Centro Asociado de Albacete. La UNED es la primera y más importante institución de educación superior a distancia en

territorio español, así como la que plantea una de las ofertas más amplias y ambiciosas en el marco de la educación permanente.

En la UNED, en el curso 2011/12 se completó la oferta académica de los 27 títulos de grado que constituyen el mapa básico de grados de la UNED, con lo que se adecuaba la oferta educativa al espacio europeo de educación superior, que junto con los títulos en extinción, suponen un total de 179.781 estudiantes. En relación con los másteres oficiales se han ofertado 49 títulos con 5.814 estudiantes. A los que hay que sumar los 1.100 integrantes de los programas de doctorado.

Las enseñanzas correspondientes a los cursos de acceso directo para mayores de 25 años y 45 años siguen teniendo una gran demanda social, con una matrícula confirmada de 25.185 alumnos.

En lo relativo a las enseñanzas de formación permanente, en el pasado curso contó con 32.181 estudiantes, mientras que la cifra de matrícula en el Centro de Idiomas a Distancia (CUID) ascendió a los 12.427 estudiantes; lo que supone un 19% de incremento con respecto al año anterior.

En total, 239 mil estudiantes se matricularon el curso referido en la UNED.

Los 62 Centros Asociados que configuran la UNED, además de las tutorías presenciales y telemáticas, impartidas gracias a los casi 7.000 profesores-tutores, son auténticos enclaves dinamizadores de sus ciudades a través de sus bibliotecas, de los cursos de verano que siguen incrementando año tras año (8.276 en el año 2012) y las casi mil actividades de extensión universitaria. Estos centros son un ejemplo de colaboración y permiten acercar aún más el servicio universitario a los ciudadanos.

La segunda de las grandes líneas del plan estratégico de la UNED es la formación a lo largo de la vida; y es que una de las funciones primordiales de esta universidad es contribuir a la configuración de la sociedad del conocimiento, en su más amplia acepción. El plan de formación permanente en la UNED está constituido por un

total de 582 cursos de formación continua, de entre los cuales cabe señalar el curso "Acredítate", que ha formado a más de 3.000 asesores y orientadores en evaluación de competencias adquiridas por la experiencia laboral.

Metodología

En este estudio, en función del problema de investigación planteado y de los objetivos presentados, el enfoque metodológico que se ha seguido responde a un diseño cuantitativo y será predominantemente descriptivo, a partir de los datos derivados del uso del cuestionario.

Objetivos

Los objetivos establecidos para la parte experimental del trabajo, son los siguientes:

- Conocer el perfil sociológico del alumnado de educación superior a distancia.
- Identificar las condiciones laborales de los estudiantes.
- Conocer los motivos que mueven a los estudiantes para cursar estudios universitarios y la modalidad de acceso a los mismos.

Muestra

Este trabajo se realizó a lo largo del curso académico 2011-12 y la población objeto estudio estuvo constituida por el alumnado de las titulaciones ofertadas en el Centro Asociado de la UNED de Albacete. Por lo tanto, el alumnado matriculado durante este curso (n=2.294).

Fue informado adecuadamente del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio, así como de los objetivos del mismo.

Las encuestas se le presentaron mediante la modalidad on-line; la muestra responde a un modelo incidental, y la muestra aceptante está compuesta por las encuestas contestadas por el alumnado que accedió a participar en el estudio. La muestra productora de datos está compuesta por las 1.170 encuestas contestadas correctamente.

Instrumentos

Para la realización de esta investigación, el instrumento utilizado ha sido el cuestionario estructurado, pues posee ventajas importantes como su capacidad para llegar a amplios grupos de personas, para recoger gran cantidad de información y su facilidad para analizarla y tratarla de forma detallada y hasta exhaustiva (Pérez, 2006).

La razón para construir el cuestionario ha sido la imposibilidad de encontrar un instrumento que recogiera las especiales características del alumnado de la UNED.

Como paso previo a la construcción del cuestionario se pensó qué tipo de información se quería recoger y para qué, luego se buscaron otros cuestionarios que hubieran sido diseñados para usos similares. Se realizó un primer borrador que fue sometido al juicio de un grupo de expertos. Se reelaboró el cuestionario recogiendo sus aportaciones y se hizo una prueba piloto con una muestra de alumnas y alumnos para conocer si era bien entendido y el tiempo necesario para contestarlo.

El cuestionario para recoger la opinión del alumnado constaba de siete ítems, dentro de cada uno el encuestado debía señalar la opción que se ajustaba a su perfil.

La redacción de los ítems se hizo teniendo en cuenta las consideraciones técnicas habituales en estos casos: claridad, facilidad de interpretación, lenguaje conocido, ausencia de preguntas ambiguas, etc.

La validación del contenido se contrastó mediante el juicio de expertos, y se realizó en función de los siguientes criterios:

- La univocidad, se evalúan el aspecto formal y de expresión del ítem.
- La pertinencia, en definitiva, si el ítem es pertinente o no.
- El grado de importancia del ítem respecto al objeto evaluado.
- Extensión del cuestionario en su conjunto.

Resultados

Para estudiar la información recogida se realizó un análisis de frecuencias. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems.

El sexo de los encuestados se distribuía según los datos de la siguiente tabla (Tabla 2).

Se puede comprobar que el sexo del alumnado de educación superior a distancia sigue el patrón de la universidad presencial, donde la mujer es mayoría desde hace décadas.

La edad del alumnado encuestado se detalla a continuación (Tabla 3).

A pesar de que la edad se distribuya en una amplia de horquilla de edad, se puede comprobar que más del cincuenta por ciento de los encuestados se encuadra en la franja comprendida entre los 31 y los 50 años. Esta circunstancia se puede justificar porque se trata de la segunda carrera o porque se trata de personas que no tuvieron oportunidad de estudiar por diversos motivos en su juventud y eligen la educación a distancia para ello.

Tabla 2. Distribución del alumnado por sexo.

Sexo	No. de Alumnos	%
HOMBRE	381	33%
MUJER	789	67%

Fuente: Cálculos del estudio

Tabla 3. Distribución del alumnado por edad.

Edad	No. de Alumnos	%
18-25	222	19%
26-30	175	15%
31-40	376	32%
41-50	319	27%
más de 50	78	7%

Fuente: Cálculos del estudio

En lo referente a los alumnos con hijos encontramos los siguientes datos (Tabla 4).

Es de destacar que más del cincuenta por ciento de los encuestados son padre o madre, hay que valorar el esfuerzo que supone cursar estudios superiores cuando existen obligaciones familiares que exigen gran sacrificio para compatibilizar y conciliar la vida familiar y los estudios.

El número de alumnos que trabajaban y estudiaban es el siguiente (Tabla 5).

Los datos revelan que un gran porcentaje del alumnado compatibiliza trabajo y estudios, lo que pone de manifiesto las dificultades que deben superar los alumnos de educación a distancia. Asimismo, se justifica la elección de esta modalidad debido a la limitación de tiempo para asistir a clases de manera presencial.

Tabla 4. Distribución del alumnado con hijos.

Tiene Hijos	No. de Alumnos	%
SÍ	595	51%
NO	575	49%

Fuente: Cálculos del estudio

Tabla 5. Distribución del alumnado según obligaciones laborales.

Trabaja	No. de Alumnos	%
SÍ	922	79%
NO	248	21%

Fuente: Cálculos del estudio

La dedicación semanal al trabajo se detalla en la siguiente tabla (Tabla 6).

A pesar de compatibilizar trabajo y estudios una gran mayoría de encuestados cumple con una jornada laboral completa. Se les preguntó si trabajaban en algún ámbito relacionado con la carrera estudiada, en la siguiente tabla se reflejan los resultados obtenidos (Tabla 7).

Respecto al ámbito laboral de los encuestados que trabajan, se puede observar que más del cincuenta por ciento trabaja en un campo relacionado con la carrera estudiada, lo que puede interpretarse como la existencia de motivación por promocionarse profesionalmente. El hecho del considerable porcentaje de personas que estudia carreras no relacionadas con su ámbito laboral revela que persiguen un cambio

Tabla 6. Distribución del alumnado según dedicación laboral.

Dedicación semanal	No. de Alumnos	%
menos de 20 h	141	15%
más de 20 h	781	85%

Fuente: Cálculos del estudio

Tabla 7. Distribución del alumnado según su ámbito laboral.

Trabaja en ámbito relacionado con la carrera que estudia	No. de Alumnos	%
SÍ	507	55%
NO	415	45%

Fuente: Cálculos del estudio

de su actividad profesional o simplemente que estudian por el placer de aprender.

El alumnado había ingresado a la UNED de la siguiente forma (Tabla 8).

La distribución de la forma de acceso refleja que existe un alto porcentaje de alumnos que lo hace a través de selectividad, pero el mayor porcentaje

accede mediante la realización del Curso de acceso para mayores de 25 años, lo que deja de manifiesto que la educación a distancia ofrece una segunda oportunidad a las personas que no pudieron estudiar en su juventud debido a sus circunstancias personales. También destaca que la educación superior a distancia es elegida por un amplio sector de titulados superiores para cursar una segunda o posterior carrera universitaria.

Tabla 8. Distribución del alumnado según la forma de acceso a la UNED.

Forma acceso UNED	No. de Alumnos	%
Selectividad	358	33%
Ciclo formativo	37	3%
Acceso mayores 25 años	420	39%
Título universitario	275	25%

Fuente: Cálculos del estudio

Conclusiones

En primer lugar, del análisis descriptivo realizado se puede concluir que las recomendaciones realizadas desde hace décadas por distintas instancias cobran más vigencia y valor en la actual situación de crisis económica que azota al mundo. La educación permanente ofrece una alternativa real a las personas que están desempleadas,

pretenden mejorar o cambiar su trayectoria profesional, o simplemente deciden ocupar su tiempo de ocio en actividades formativas.

El imparable avance de las nuevas tecnologías ha posibilitado acercar y flexibilizar el acceso a la educación permanente a personas que por circunstancias laborales o familiares no pueden asistir a actividades educativas presenciales.

El significativo aumento de instituciones de educación a distancia y el incremento de la tasa de matriculación revelan que la educación superior a distancia constituye una alternativa muy valorada para realizar estudios universitarios en este país.

El paradigma educativo actual que preconiza el papel relevante del alumno frente a la institución, tiene su reflejo en las instituciones de educación superior a distancia, en las que el alumno decide los tiempos y ritmo de su actividad discente.

Asimismo, los datos analizados en el estudio experimental planteado revelan que las mujeres son mayoría en las aulas de las universidades a distancia, tal y como ocurre en las presenciales.

La mayoría del alumnado supera los treinta años, lo que confirma el carácter complementario de los centros de educación a distancia frente a los presenciales que albergan un alumnado de edad más joven, que puede asistir con mayor facilidad a clase al tener menos obligaciones laborales o familiares.

El alumnado encuestado en una amplia mayoría compagina sus estudios con la actividad laboral, este dato es muy significativo para confirmar que la educación a distancia ofrece mayores posibilidades a sus alumnos para conciliar su dedicación al estudio con la vida familiar y laboral.

La información recogida pone de manifiesto que la motivación para cursar estudios superiores responde a distintas necesidades, que van desde la promoción profesional, hasta el deseo de aprender por el placer de aprender o por realización personal; esta afirmación se desprende tanto por los datos referentes a la relación entre estudios cursados y la actividad laboral como, por las distintas modalidades de acceso del alumnado a los estudios universitarios.

A modo de conclusión final, se puede afirmar que la educación a distancia se ha constituido en una de las alternativas más eficaces y demandadas en el marco de la educación permanente. Junto a la educación presencial

puede contribuir al proyecto de aprendizaje permanente de una persona. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen múltiples y eficientes oportunidades para la enseñanza y para el aprendizaje permanente a distancia.

Asimismo, la educación permanente en cualquiera de sus modalidades requiere de docentes con competencias profesionales que les permitan adecuarse al perfil del alumnado y al proceso de enseñanza-aprendizaje que este paradigma exige. Sin duda, se plantea un reto muy importante para las instituciones responsables de la formación de los profesionales que deben cumplir con las expectativas que la sociedad demanda de la educación en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (1998). Educación a Distancia. ¿Para qué y cómo? Recuperado de: <http://www.sld.cu/libros/distancia/indice.html>
- Bajo, N. (2009). El principio revolucionario de la Educación Permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 531-550.
- Battenberg, R. W. (1971). The Boston Gazette, 20 de marzo, 1728. *Epistolodidaktika*, 1, pp. 44-45.
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J. y Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.
- Castells, M. (1997). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza. En Sangrà Morer, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada ara el progreso. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 1*. /mayo 02. Recuperado de: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/albert_sangra.htm
- Chiecher A., Paoloni P. y Ficco, C (2014). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia.

- El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 43. 15 de noviembre de 2014. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/43>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- García, L. (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz: UNED-Mérida.
- García, L. (1990). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. En Villarroel y Pereira. *La educación a distancia: desarrollo y apertura*. Caracas: ICDE.
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education, *Distance Education*, 6, pp. 235-241.
- Gimeno, J. (2008). El valor del tiempo en educación. Madrid: Morata. En Caride Gómez, J.A., Lorenzo Casteiras, J.J. y Rodríguez Fernández M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.
- Graf, K. (1980). *Correspondence instruction in the history of the western world, en Selected Papers on Distance Education*. Hagen: Fernuniversität ZIFF.
- Jorquera, C. (1999). La educación a distancia. Recuperado de: <http://monografias.com/trabajos/edudistancia/edudistancia.shtml>
- Martínez-Salanova, E. (2012). La educación permanente, un nuevo entorno pedagógico global. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0011educpermanente.htm>
- Mora, M. L. (2006). La educación a distancia una herramienta alterna para el desarrollo de los individuos durante toda la vida. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/canales6/eco/educacion-a-distancia-y-el-desarrollo.htm>
- Padula, J. E. (2002). Educación a distancia. Una mirada sobre el alumno. Recuperado de: http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc02/art_bened1.htm
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. Publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas el 9 de julio de 2002.
- Sangrà, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 1*. / mayo 02. Recuperado de: http://www.uib.es/depart/gte/edutech-e/vevec15/albert_sangra.htm
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. Vol.4. núm. 1. pp. 9-37.
- Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11, 2.
- Taylor, J. C. (1999). Distance education. The fifth generation, XIX World Conference ICDE´1999. Viena: ICDE.
- UNESCO (2015). Documento de posición sobre la educación después de 2015. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- XIX Reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura celebrada en Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976.

Protectores ante la violencia escolar en contexto dominicano: Un modelo explicativo desde la psicología positiva

Amparo Oliver Germes¹, Lesia María Bautista Gómez², Laura Galiana Llinares¹, Ana María Descalzo Viñals¹, Elena Terreros García¹, Varinia Bustos Álvarez³

Recibido: 6-10-2015 - Aceptado: 19-11-2015

Resumen

Determinados comportamientos agresivos de los adolescentes preocupan en escuelas de todo el mundo, siendo un problema de especial relevancia en América Latina y región Caribe. En concreto, en la República Dominicana los estudios hablan de prevalencias del 21.8 al 33.6%. El objetivo de este estudio es conocer en qué medida variables como el autoconcepto, la esperanza disposicional, las actitudes emprendedoras y los valores pueden actuar como factores protectores frente a la ocurrencia de dichas conductas violentas. Para ello, se llevó a cabo un estudio en una muestra de 117 estudiantes dominicanos de secundaria. La evaluación incluyó, además de los datos socio-demográficos, escalas de medida de conductas violentas en la escuela, esperanza disposicional, autoconcepto forma 5, actitudes emprendedoras para estudiantes y valores personales. Para evaluar la relación entre las diversas dimensiones, se planteó y estimó un modelo de ecuaciones estructurales MIMIC (*multiple indicators multiple causes*). Bajo este modelo, la esperanza, las actitudes emprendedoras, los valores personales y cuatro dimensiones del autoconcepto predicen con buen ajuste la conducta violenta en la escuela, correctamente aproximada a través de un modelo de medida en seis dimensiones. Los resultados del modelo ofrecen información útil desde dos perspectivas: a) Acercamiento empírico al constructo violencia escolar con saturaciones factoriales satisfactorias para los indicadores de la variable latente o factor; b) Identificación de variables predictoras de la violencia: esperanza, empatía, toma de riesgos en contexto de emprendimiento, valores mixtos (combinación de individual y colectivo) y autoconcepto familiar. En la discusión se recoge la necesidad de trabajar desde la Psicología Positiva las variables halladas más relevantes, para disminuir las conductas violentas en las escuelas de la República Dominicana.

Palabras clave: Violencia escolar; autoconcepto; esperanza disposicional; estudiantes; modelo de ecuaciones estructurales; factores protectores.

¹ Universidad de Valencia, España.

² Liceo Técnico P. Henríquez e INFOTEP. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.

³ Universidad ESAN, Perú.

Guards to the dominican school violence in context: An explanatory model from positive psychology

Abstract

Some aggressive behaviors of adolescents in schools became a particularly important problem in Latin American and Caribbean region. Specifically, in the Dominican Republic studies report of prevalence from 21.8 to 33.6 %. The aim of this research is to study if some variables from positive psychology such as self-concept, dispositional hope, entrepreneurial attitudes, and values can act as protective factors for such violent behaviors. In order to reach our goal, a study on a sample of 117 secondary students was carried out. Assessment tool kit included, together with information on socio-demographic data, the Violent Behaviors on School Scale, the Dispositional Hope Scale, the Self-Concept 5 Scale, the Entrepreneurial Attitudes Scale for Students, and the Personal Values Questionnaire. To evaluate the relation among the different dimensions, a MIMIC (*multiple indicators multiple causes*) structure equation model was estimated. Under this good fitting model, hope, entrepreneurial attitudes, personal values and four dimensions of self-concept successfully predict violent behavior in school approached through a rough measurement model based on six dimensions. The model results could offer useful information from two perspectives: a) Empirically approaching to the construct school violence with satisfactory factor loadings in this latent variable; b) Identifying predictors of violence, as hope, empathy, risk-taking in context of entrepreneurship, mixed values (combination of individual and collective ones) and family self-concept. Discussion section encourages the need to work through positive psychology variables trying to decrease the presence of violent behavior in schools in the Dominican Republic.

Key words: School violence; self-concept; hope; students; structural equation modeling; protective factors.

Introducción

Durante los últimos años, el comportamiento agresivo de los adolescentes dentro de las escuelas de todo el mundo, ha recibido creciente interés en la sociedad y comunidad científica. Desde cuando Dan Olweus, pionero en el estudio de la violencia escolar empezó sus investigaciones en la década de 1970, han proliferado las investigaciones acerca de este tema. Pese a esta realidad, la literatura científica existente a este respecto en Latinoamérica y Caribe es todavía escasa. De acuerdo con informes del año 2000, emitidos a través del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, América Latina sería el continente más violento y el que más dinero invierte para combatir la violencia social (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009). La violencia juvenil, es en este contexto una de las problemáticas más recurrentes, conformada por un amplio abanico de actos agresivos que van desde la intimidación y las peleas hasta formas más graves de

agresión y homicidio (OMS, 2002). Un estudio llevado a cabo por la Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL, 2011) situó a la República Dominicana en tercer lugar entre los cinco países de América Latina con mayor índice de violencia física entre pares. En primer lugar se situó Argentina con un 23.5%; después Ecuador con 21.9%, República Dominicana con 21.8%; y Costa Rica y Nicaragua ambas con un 21.2% (Román y Murillo, 2011). En concreto, en el "Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana", que abarcó a estudiantes, maestros, directores y padres, se señala recientemente que la prevalencia del acoso escolar es alta en este país, con una incidencia de 33.6% en las escuelas públicas (Vargas, 2014). Los estudiantes informaron que el acoso verbal es el más común, y ocurre con mayor frecuencia durante los momentos de ocio, con un 51.6%, seguido del que se vive en las aulas, con el docente presente, con un 41.2%.

Esta manifestación de comportamiento agresivo se refiere a cualquier tipo de conducta violenta en contextos escolares, dirigida a hacer daño a alumnos, profesores o propiedades, de manera ocasional o repetida con cierta frecuencia (Serrano e Iborra, 2005). Estudios todavía más actuales delimitan la violencia escolar en torno a dos categorías, tipo y función de la agresión (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010).

El tipo de agresión puede clasificarse como manifiesta o relacional. La primera ha sido la más visible y estudiada durante los últimos años, y se refiere a una confrontación directa hacia otros, ya sea física o verbal, con la intención de causar daño. Por otro lado, la agresión relacional, aunque más sutil y menos visible, es igual de dañina que la agresión manifiesta, pero no implica una confrontación directa entre la víctima y el agresor, sino que está dirigida a provocar daño en el círculo de amistad o percepción de pertenencia a un grupo, lo que afecta al bienestar psicosocial de sus víctimas.

La función de la agresión, por su parte, puede clasificarse como defensiva (reactiva) u ofensiva (pura o instrumental). La agresión reactiva suele estar relacionada con una baja resistencia a la frustración y hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación percibida o real. La agresión ofensiva puede ser pura o instrumental. La pura se desencadena sin la intervención de un estímulo agresivo, mientras que la instrumental consiste en actos intencionales planificados y premeditados de violencia como medio para resolver conflictos, controlar el comportamiento de los demás o conseguir beneficios o recompensas (Velasco, 2013). Es este último tipo de agresión el más relacionado con futuros problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de liderazgo y competencia social.

Para hacer frente a esta violencia, diversos factores se han señalado como protectores. Uno de los constructos sobre los que se ha aportado evidencia es el de autoconcepto. Diversos estudios han establecido una relación entre

aspectos relativos al ajuste emocional, como un bajo autoconcepto, relacionándolo con conductas violentas en la adolescencia (Martínez, Buelga y Cava, 2007; Moreno et al., 2009). La capacidad de los estudiantes para establecer sus guías y metas podría actuar también como factor protector frente a la violencia escolar. Esta esperanza disposicional o *Hope* en la literatura anglosajona, se relaciona, a su vez, con el emprendimiento o las actitudes emprendedoras. El autoconcepto se ha relacionado recientemente con la esperanza disposicional, definida como constructo motivacional (Snyder et al., 1991). En este sentido, la capacidad de los estudiantes para establecer sus guías y metas podría actuar también como factor protector frente a la violencia escolar. Pensemos que cualquier proceso de empoderamiento tiene implicaciones a nivel individual, organizacional, político, sociológico, económico y espiritual (Soledad, Hopkins y Mirna, 2007). También, que la educación formal hacia el autoempleo en la universidad facilita el proceso de creación de empresas porque permite concienciar a los estudiantes de la viabilidad que tiene el auto-empleo como salida profesional (Vesper, 1990), pero también incrementa los valores y el autoconcepto de los estudiantes. De esta forma, quien emprende desea tener el control de las situaciones, presenta mayor necesidad de autonomía y concede importancia a la individualidad, pero también a la libertad (Kirby, 2004).

En efecto, factores como el autoconcepto, la esperanza, los valores o las actitudes emprendedoras podrían actuar como factores protectores frente a las conductas violentas. Estas variables identificadas como protectoras, están directamente relacionadas con el objeto de estudio de la Psicología positiva, pues esta se ocupa de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que estas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Cuadra y Florenzano, 2003 citado en Sánchez et. al 2010). Utilizando una estrategia de investigación cuantitativa, de corte transversal, el objetivo de este estudio es poner a prueba estas hipótesis de forma conjunta a través de un modelo explicativo en una muestra de estudiantes de la República Dominicana.

Metodología

Diseño, procedimiento y muestra

La muestra estuvo constituida por 117 estudiantes de ambos sexos (51 chicos y 66 chicas) de edades comprendidas entre 16 y 19 años (promedio = 17.66; desviación típica = .790); pertenecientes a un centro de enseñanza de la región de San Juan de la Maguana (República Dominicana). Este centro fue elegido por ser el mayor en número de alumnos y de estudios ofertados, representativo de un área geográfica que reúne condiciones como su proximidad a Haití y una tradicional escasez de recursos socio-económicos.

Durante el pilotaje del estudio no se detectaron problemas de comprensión ni dificultades atribuibles a ítems de escalas en un español que pudiera tener matices lingüísticos diferentes a los propios del contexto dominicano. La recogida de datos se llevó a cabo en un único momento temporal, tratándose de un estudio de tipo transversal y correlacional. Los alumnos completaron los distintos cuestionarios en las aulas, con una duración aproximada de 30 minutos. En todo caso estuvieron presentes los investigadores o, en su defecto, personal formado para tales efectos.

Instrumentos

Además de evaluar datos socio-demográficos, la encuesta estuvo compuesta de los siguientes instrumentos:

- Escala de Conductas Violentas en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Esta escala está formada por 25 ítems y va dirigida a adolescentes/jóvenes (mayores de 11 años). Los ítems evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental. En estudios previos realizados con otras muestras de adolescentes españoles se han obtenido adecuados índices de fiabilidad que

oscilan entre .62 y .84 (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007). En este estudio, la fiabilidad fue de .96.

- Escala de Esperanza Disposicional (Snyder et al., 1991). Se trata de un instrumento de 8 ítems desarrollado para medir esperanza, con 4 ítems para el factor vías (pathways), evaluando habilidades para identificar formas factibles de conseguir objetivos, y 4 ítems en el factor acción (agency), que miden motivaciones para perseguir objetivos. Los ítems puntúan desde 1 (definitivamente falso) a 4 (definitivamente verdadero). Se ha utilizado la versión traducida al español (Galiana, Oliver, Sancho y Tomás, 2015). El alfa en este estudio fue de .70.

- Escala autoconcepto forma 5 (AF5; García y Musitu, 1999; Bustos, Oliver y Galiana, en prensa). Esta escala está compuesta por 30 ítems y evalúa 5 dimensiones del autoconcepto: académico, familiar, físico, social y emocional, con seis ítems cada una. Va dirigida a jóvenes de 12 a 20 años. Los ítems puntúan en una escala tipo Likert que admite 11 posibilidades de respuesta (0 = nunca y 10 = siempre). Se han utilizado las dimensiones académica, familiar, física y social. El alfa de Cronbach en esta muestra fue de .74.

- Escala de actitudes emprendedoras para estudiantes (Oliver y Galiana, 2015). Se trata de una escala que evalúa los principales rasgos de la personalidad emprendedora mediante 18 ítems: proactividad, filosofía o ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgos. Cada dimensión se evalúa mediante 3 ítems que puntúan de 1 ("muy en desacuerdo") a 7 ("muy de acuerdo"). En esta muestra, el alfa tuvo un valor de .92.

- Cuestionario de Valores Personales (Schwartz y Bilsky, 1990). Escala con 34 valores de los recogidos por Schwartz y Bilsky que se organizan en tres factores que responden a agrupaciones de valores catalogados como individualistas, otros como colectivos y otros como mixtos en el caso de que confluyen aspectos de ambas

perspectivas. El cuestionario evalúa la importancia que tiene cada valor como principio que guía la vida de la persona encuestada, usando para ello una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 0 (nada importante en mi vida) hasta 7 (de mucha importancia en mi vida). La fiabilidad de la escala en este estudio fue de .95.

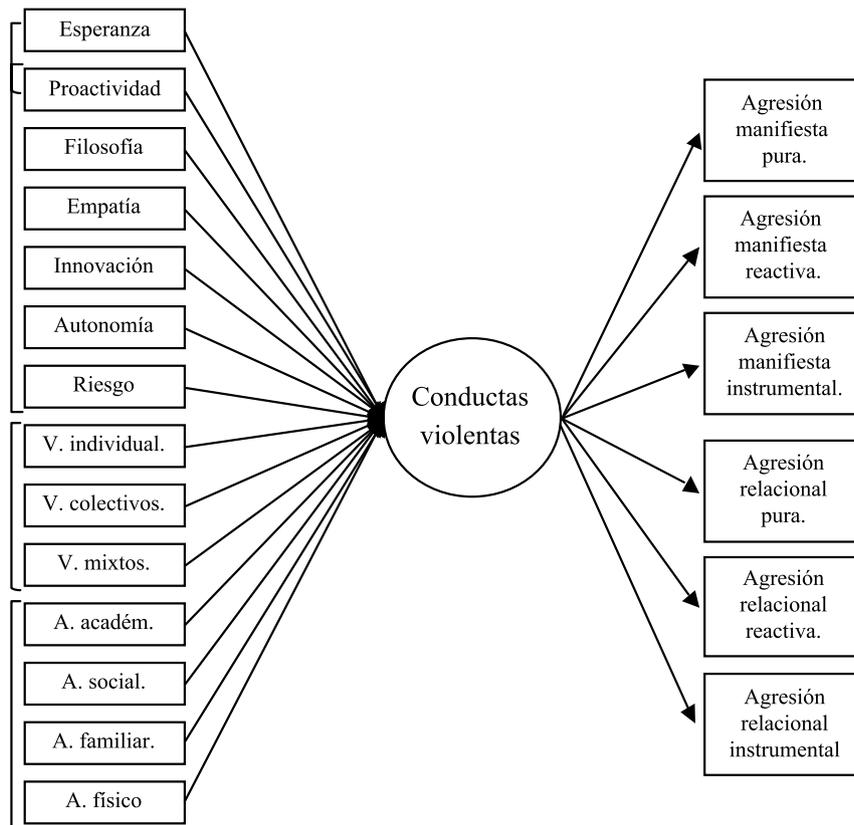
Análisis estadísticos

Para analizar las relaciones de la conducta violenta con las distintas variables predictoras, se estimó y puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales, en concreto, un modelo MIMIC (*multiple indicators multiple causes*), con correcciones robustas para los errores estándar. Los modelos MIMIC ofrecen un contexto de error libre de medida en la variable dependiente. En el modelo propuesto, la esperanza, las variables de emprendimiento, los valores personales y cuatro dimensiones del autoconcepto, todas ellas variables observables, predecían la conducta

violenta en la escuela, que a su vez explicaba las 6 dimensiones de esta clase de conducta que recoge la escala utilizada (agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva, agresión relacional instrumental). Se estimaron las correlaciones entre las diferentes variables exógenas (independientes) del modelo. El modelo concreto a evaluar se puede observar en la figura 1.

El ajuste del modelo se evaluó utilizando diversos criterios, tal y como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993): (a) χ^2 (Kline, 2011); (b) Índice de bondad de ajuste comparativo (Comparative Fit Index, CFI), basado en el parámetro de no-centralidad, de más de .90 (idealmente más de .95; Hu y Bentler, 1999); y (c) Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) de .05 o menos.

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales a evaluar



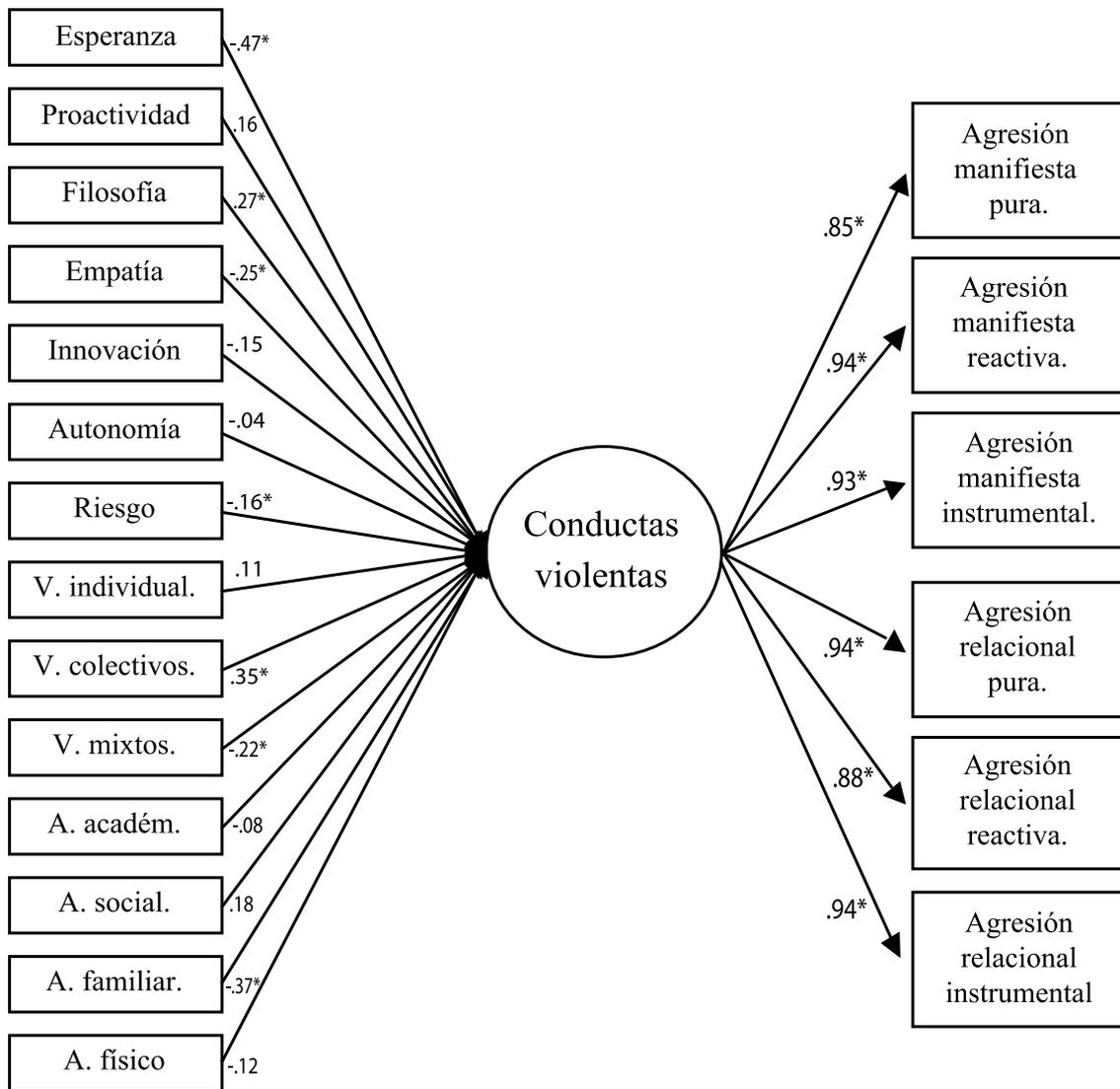
Nota: Para mayor claridad, no se muestran los errores estándar ni las correlaciones entre las variables exógenas.

Resultados

El modelo MIMIC para la predicción de la conducta violenta en la escuela ofreció unos índices de ajuste adecuados: $\chi^2(79) = 217.54$, $p < .01$; CFI = .954; y RMSEA = .123 (intervalo confianza del 90% = .103-.142). El ajuste analítico también fue adecuado, tal y como se puede observar en la figura 2.

Por lo que respecta a la parte de la estructura de la conducta violenta, se realizó un examen de las cargas factoriales, lo que ofrece información complementaria sobre el ajuste analítico del modelo. Todos los indicadores cargan de forma significativa ($p < .05$) en la dimensión hipotetizada, con saturaciones estandarizadas altas, entre un mínimo de .85 para la agresión manifiesta pura y un máximo de .94 para la agresión manifiesta

Figura 2. Parámetros estandarizados del modelo de ecuaciones estructurales



Nota: * $p < .05$. Para mayor claridad, no se muestran los errores estándar. Las correlaciones entre las variables exógenas se muestran en la Tabla 1.

reactiva, agresión relacional pura y agresión relacional instrumental.

En lo que se refiere a la parte predictiva del modelo, se observaron siete predictores estadísticamente significativos: esperanza, filosofía de trabajo, empatía, toma de riesgos, valores colectivos, autoestima social y autoestima familiar. La esperanza, empatía, toma de riesgos y autoconcepto familiar predijeron la conducta violenta en negativo, es decir, altas puntuaciones en estas variables se asociaron con menores puntuaciones en conducta violenta. Filosofía de trabajo, valores colectivos y autoestima social,

por su parte, se relacionaron con la conducta violenta de forma positiva, de manera que mayores puntuaciones en estas tres variables se asociaron con mayor conducta violenta.

Finalmente, las correlaciones entre las variables predictoras del modelo se muestran en la tabla 1. Tal y como se puede observar, casi todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas y positivas, a excepción de las correlaciones de filosofía de trabajo con proactividad, autoconcepto social y autoconcepto físico; y las correlaciones de toma de riesgos con empatía, autoconcepto familiar y físico.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables exógenas del modelo de ecuaciones estructurales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 ESP	1.00												
2 PRO	.48*	1.00											
3 FIL	.05	.35*	1.00										
4 EMP	.31*	.55*	.48*	1.00									
5 INN	.43*	.74*	.47*	.72*	1.00								
6 AUT	.57*	.66*	.33*	.40*	.55*	1.00							
7 RIESG	.38*	.44*	.22*	.13	.26*	.69*	1.00						
8 IND	.64*	.52*	.16*	.48*	.51*	.65*	.45*	1.00					
9 COL	.70*	.29*	-.14*	.16	.20*	.55*	.35*	.77*	1.00				
10 MIXT	.68*	.45*	-.01	.26*	.43*	.62*	.35*	.85*	.86*	1.00			
11 ACAD	.71*	.46*	.15	.46*	.52*	.50*	.23*	.55*	.51*	.57*	1.00		
12 SOC	.60*	.28*	-.02	.25*	.26*	.49*	.22*	.47*	.52*	.47*	.54*	1.00	
13 FAM	.64*	.37*	.17*	.47*	.50*	.43*	.10	.58*	.53*	.59*	.69*	.68*	1.00
14 FÍSIC	.55*	.23*	.08	.24*	.27*	.30*	.12	.45*	.41*	.43*	.53*	.41*	.49*

Nota: ESP = Esperanza; PRO = Proactividad; FIL = Filosofía de trabajo; EMP = Empatía; INN = Innovación; AUT = Autonomía; RIESG = Toma de riesgos; IND = Valores individuales; COL = Valores colectivos; MIXT = Valores mixtos; ACAD = Autoconcepto académico; SOC = Autoconcepto social; FAM = Autoconcepto familiar; FÍSIC = Autoconcepto físico; * $p < .05$.

Discusión

El objetivo de la presente investigación es conocer algunos de los factores protectores frente a la violencia escolar, violencia que, en el caso de la República Dominicana, es una problemática recurrente, afectando a un 21.8% de la población (Román y Murillo, 2011). Para ello, se puso a prueba un modelo de ecuaciones

estructurales en el que se incluyeron como factores protectores cuatro dimensiones del autoconcepto (académico, social, familiar y físico), la esperanza disposicional, los valores (tanto los individualistas, como los colectivistas y los mixtos) y las actitudes emprendedoras (proactividad, filosofía o ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgos).

En primer lugar, y con respecto a la hipótesis que predecía que las dimensiones del autoconcepto pudiesen desempeñar un papel protector de las conductas violentas, los resultados mostraron evidencia, tanto en sentido afirmativo como negativo, en función de la dimensión concreta bajo estudio. Mientras que el autoconcepto familiar predijo negativamente las conductas violentas de los estudiantes, de forma que a mayor nivel de autoconcepto familiar, menor nivel de violencia, el autoconcepto social se relacionó de forma positiva, mostrando que aquellos estudiantes con mayor autoconcepto social eran también los más violentos. En cuanto al autoconcepto académico y físico, no resultaron ser predictores estadísticamente significativos. Estos resultados indican que, aunque de manera general la autoestima es considerada un factor protector ante problemas emocionales y conductuales, como es el caso de las conductas violentas, las cuales asocian el comportamiento agresivo de los adolescentes con una autoestima más baja, se recomienda ser cautos y no caer en generalizaciones, prestando atención a matices según las dimensiones. Por tanto, estos resultados siguen la línea de aquellas investigaciones que tienen una visión multidimensional de la variable autoconcepto.

También respaldan la importancia y sentido de la relación entre autoconcepto familiar y violencia, pues como Moreno et al. (2009) hallaron con las dimensiones del clima familiar, tanto cohesión como expresividad familiar, mostraron relaciones negativas con la violencia pura, la violencia manifiesta y la violencia instrumental. Al respecto añadir, como subrayan Martínez et. al, (2008), que existen estudios que señalan cómo los adolescentes violentos valoran de un modo negativo el ámbito familiar, informando de relaciones hostiles con sus padres (frecuentes conflictos, problemas de comunicación y conductas desafiantes en sus relaciones familiares) y perciben un bajo apoyo parental, variables que conforman una menor autoestima familiar (Dekovic et al., 2004; Morales y Costa, 2001; Musitu et al., 2001).

En cuanto a la relación entre autoconcepto social y conductas violentas, tal y como señala Estévez (2005), recientes estudios afirman que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen puntuaciones elevadas de autoconcepto social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkhan, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son en numerosas ocasiones figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little et al., 2003). Referente a la falta de relación entre autoconcepto académico y físico y conductas violentas, los resultados aportados en el presente trabajo son acordes con investigaciones previas, que mostraron una falta de relación entre ambos constructos (ver, por ejemplo, Cava et al., 2006).

En cuanto al papel de la esperanza disposicional, y tal y como se esperaba, esta se mostró como un protector frente a las conductas violentas en la escuela. Los resultados del modelo apuntaron una relación negativa y elevada entre ambas variables, siendo además el predictor con mayor capacidad explicativa. De esta forma, los tres componentes de la esperanza: la conceptualización de las metas, el desarrollo de estrategias para conseguir dichas metas y la motivación para utilizar dichas estrategias (Lopez et al., 2000; Snyder, 2000; Snyder et al., 2003) serían factores claves en la prevención de la violencia en los centros escolares.

Tal y como ocurría con el autoconcepto, las actitudes emprendedoras funcionan como protectores o no de la violencia en función de la dimensión que se estudie. Los resultados de esta investigación apuntan que variables como la empatía y la toma de riesgo se relacionan negativamente con las conductas violentas en la escuela, mientras que la filosofía o ética profesional lo hace de forma positiva. La empatía ha sido identificada previamente como un factor protector de la violencia escolar, dado que niveles escasos de empatía suelen conllevar

conductas sociales incívicas, incluyendo las conductas violentas entre iguales (Díaz-Aguado, 2006; Martorell, González, Rasal y Estelles, 2009; Stassen, 2007).

El autoconcepto social como percepción que cada cual tiene de sus habilidades sociales, ser popular y mantener buenas relaciones con los otros, parece relevante y según Barón (2000) favorece la construcción de actitudes emprendedoras. Así, el relacionarse con los demás de forma adecuada ejerce efectos beneficiosos diferentes en contextos más allá del ajuste social, como por ejemplo, obtener un respaldo económico o fidelizar nuevos clientes, e incluso, se considera predictora de un mayor éxito en los negocios (Barón y Markman, 1999, citado en Barón 2000). Concretamente en el campo de las iniciativas emprendedoras, se sabe que estas no solo son productos de construcción individuales, sino que varias veces responden al esfuerzo grupal por lo que valores y creencias sobre sí mismo, sostenidas en el contexto de las interrelaciones sociales parecen ser favorecedoras de este tipo de iniciativas (Davidsson y Honing, 2003; Liñán y Santos 2007, citado en Liñán, 2008).

Finalmente, en lo que respecta a los valores personales, los valores mixtos son aquellos que se han mostrado protectores frente a las conductas violentas, mientras que los valores colectivos se han relacionado positivamente. Los valores individuales, por su parte, no mostraron relación. Aunque no existen estudios previos a este respecto, la hipótesis inicial era que todos los valores serían protectores frente a las conductas violentas. Los resultados contraintuitivos conseguidos deberán servir para que futuras investigaciones ahonden en la relación entre valores y conductas violentas en la escuela, para desentrañar si se trata de una particularidad de la muestra de estudio, o esta relación se da también en otros contextos, y buscar las posibles causas.

En síntesis, encontramos que los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la existencia de factores protectores frente a las conductas violentas entre adolescentes

dominicanos. Estos datos son observables, puesto que un conjunto de variables enmarcadas en la psicología positiva: autoconcepto familiar, esperanza disposicional, empatía, toma de riesgos y valores mixtos (a la vez individuales y colectivos), se encuentran asociadas de forma negativa con la conducta violenta. En este sentido, y siendo conscientes de las limitaciones de un estudio de corte transversal con medida en un único momento temporal, en función de la capacidad explicativa de estos protectores, cabe esperar que fomentándolos se consiga disminuir la conducta violenta entre adolescentes. Johannisson, autoridad en el campo del emprendimiento social, menciona que el espíritu empresarial requiere de la capacidad de organizar creativamente los recursos humanos, por lo que competencias como la empatía, atender al otro como si fuera uno mismo, formarían parte del autoconcepto social (Johannisson, 2011).

En esta línea, se concluye que los adolescentes con una elevada autoestima o autoconcepto familiar tienden a mostrar una menor implicación en este tipo de comportamientos agresivos (Cava et al., 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; O'Moore y Kirkham, 2001). De este modo, múltiples investigaciones relacionan los estilos educativos que usan madres y padres, con problemas de conducta de sus hijos: uso de alcohol y drogas, delincuencia, violencia, o abandono escolar (Ricardo, Mateu y Oliver, 2014). Es por ello que una estrategia complementaria al fomentar las variables protectoras mencionadas, requeriría de una enseñanza dirigida a padres que inculquen correctos estilos educativos. Pero la capacidad de actuar no se limita a estas variables del ámbito familiar, cada vez son más los estudios que se suman a la importancia de promover una actitud emprendedora dentro de las aulas, así como desarrollar un programa educativo en el que ocuparse de los componentes de la esperanza disposicional de los alumnos (conceptualización de las metas, desarrollo de estrategias para conseguir dichas metas y motivación para utilizar dichas estrategias). Con estas medidas se pretende inducir un cambio emocional y conductual que repercuta de forma positiva sobre la prevención y eliminación de las conductas violentas.

Adicionalmente, organismos como la UNICEF atendiendo el llamado de gobiernos nacionales, organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales (ONG) y proveedores de servicios financieros hace un llamamiento a la necesidad de una educación financiera, social y sobre los medios para ganarse la vida, entre los que estaría autoemplearse, ya desde la infancia (UNICEF, 2013). Esta educación al tiempo podría servir para prevenir o atenuar la violencia en jóvenes. Efectivamente, desde un enfoque basado en los Derechos Humanos de cada niño o joven, promover la cohesión social es perfectamente compatible con una sociedad que potencie el emprendimiento. En concreto, la propia UNICEF, desarrolla iniciativas de apoyo psicosocial, aprendizaje social y emocional, reducción de riesgos y promoción de salud que podrían enlazarse con acciones de emprendimiento. Para que este tipo de acciones sean lo más eficientes posibles, es necesario seguir avanzando con la investigación en este campo.

Referencias bibliográficas

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.

Bustos, V., Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en universitarios de Perú: Una herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología, Reflexao e Critica*, 28, 690-697. DOI: 10.1590/1678-7153.201528406

Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para

una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Social. Universitat de València.
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Francis, L. J., Robbins, M., y White, A. (2003). Correlation between religion and happiness: A replication. *Psychological Reports*, 92, 51-52.
- Galiana, G., Oliver, A., Sancho, P., y Tomás, J. M. (2015). Dimensionality and Validation of the Dispositional Hope Scale in a Spanish Sample. *Social Indicators Research*, 120, 297-308.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA. Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Johannisson, B. (2011). Sobre el carácter social del espíritu empresarial. En R. Varela (ed.), *Desarrollo, innovación y cultura empresarial* (pp. 131-157). Santiago

- de Cali: Universidad Icesi-Centro del desarrollo del Espíritu Empresarial.
- Kirby, D. (2004). Entrepreneurship Education: ¿Can Schools Meet the Challenge? *Journal Education and Training*, 46, 510-519.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3ª Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Landwerlin, G. M. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Lopez, S. J., Ciarlelli, R., Coffman, L., Stone, M., y Wyatt, L. (2000). Diagnosing for Strengths: On Measuring Hope Building Blocks. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures and applications* (pp. 57-85). San Diego, CA: Academic Press.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., y Mitchell, J. (2013). The role of hope, spirituality and religious practice in adolescents' life satisfaction: Longitudinal findings. *Journal of Happiness Studies*, 13, 251-261.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en la adolescencia. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez, M.; Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 5-15.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Morales, J. M. y Costa, M. C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 221-239.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Moreno, D., Ramos, M. J., Martínez, B., y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 45-54.
- Morgan, J., y Farsides, T. (2009). Measuring meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 10, 197-214.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Development and validation of the Entrepreneurial Attitudes Scale for Students (EASS). *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E4.
- OMS (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y la Salud*. Washington D.C: Publicación Organización Mundial de la salud. Recuperado de: <http://www.who.int/>

violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf.

- Quintanilla, A., Montgomery, W., y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IIPSI*, 12(1), 153-171.
- Ricardo, G., Mateu, C. y Oliver, A. (2014). Habla con tus hijos, no a tus hijos: intervención en parenting empático. *I Jornada Internacional de Servicios Sociales*. Valencia, España.
- Román, M., y Murillo, F. J. (2011). América latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista de CEPAL*, 104, 37-54.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Sánchez, J.C.; Gutiérrez, A.; Carballo, T.; Quintana, R. y Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD Revista de Psicología*, 36, 35-42.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Serrano, Á., y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., y Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., y Feldman, D. B. (2003). Hope Theory, Measurements, and Applications to School Psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
- Soledad, M., Hopkins, C., y Mirna, B. (2007). *Directorio de Expresiones Organizativas de Mujeres a Nivel Municipal 2007*. El Salvador: FUNDE, Fundación Nacional para el Desarrollo.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long, *Testing Structural Equation Models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- UNICEF (2013) Educación social y financiera para la infancia. ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA. Recuperado de: http://www.unicef.org/cfs/files/CFS_FinEd_Sp_Web_8_5_13
- Vargas, Y. (2014). *Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación (MINERD), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y Universidad Iberoamericana (UNIBE).
- Velasco, M. J. (2013). Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador. *Revista de educación*, 361, 665-685.
- Vesper, K. H. (1990). *New Venture Strategies*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Recuperado el 20 de octubre de: <http://ssrn.com/abstract=1496217>.

Estrategias de prevención y tratamiento de la fascitis plantar en adultos

Elena Conde Pascual¹, Michael Peralta Bustamante², Cesar Guerra Monterroza¹, Deimer David Sierra Martínez¹

Recibido: 16-07-2015 - Aceptado: 14-09-2015

Resumen

La fascitis plantar se define como una patología dolorosa del retropié localizada en la parte inferomedial del talón y suele ser la causa más frecuente de dolor en esta región en la población adulta. Es habitual que se presente debido a una vida sedentaria y en personas con sobrepeso. El aumento de la edad es otro factor de riesgo añadido. Se produce una pérdida de elasticidad, disminución de la fuerza en los músculos intrínsecos, trastornos biomecánicos en el pie y/o una mayor incapacidad de regenerar los tejidos tisulares. Si se produce después de los 40 años, la causa más probable puede ser la disminución de la almohadilla de grasa en el talón inferior, que provoca en consecuencia, la reducción de la absorción de los impactos y de la protección del calcáneo. Los tratamientos que se pueden aplicar en este tipo de lesión son los que incluyen crioterapia, vendaje funcional, ortesis plantares, férulas nocturnas, calzado adecuado, el tratamiento físico y manual los cuales son, estiramientos, ejercicios de fortalecimiento, infiltraciones con corticoides y la acupuntura; también es importante el tratamiento con ultrasonidos, ondas de choque extracorpóreas, los impulsos eléctricos de baja frecuencia y por último se puede aplicar la cirugía para lo que será la recuperación total de esta lesión. El objetivo de este artículo es conocer los antecedentes relacionados con la fascitis plantar en adultos, el cual está centrado en un estudio de revisión bibliográfica, ya que se buscaron referencias relacionadas con el tema de interés. Se concluyó que la fascitis plantar es una lesión que afecta a gran porcentaje de personas, en especial a los adultos a partir de los 40 años de edad, aunque también esta puede presentarse en la población en general y puede ser tratada con base en métodos que sirven para aliviarla o mejorarla total o parcialmente.

Palabras clave: Lesiones, pie, tratamiento, fascitis plantar, adultos.

¹ Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

² Licenciados en Ciencias del Deporte y la Actividad Física. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

Strategies of prevention and treatment in adults plantar fasciitis

Abstract

Plantar fasciitis is defined as a painful hindfoot pathology located in the inferomedial of the heel and usually the most common cause of pain in this region in the adult population. It is usual to occur in people who are sedentary or overweight individuals. Increasing age is another risk factor added. A loss of elasticity, decreased strength in the intrinsic muscles, biomechanical foot disorders and / or increased tissue inability to regenerate tissues occurs. If it occurs after age 40, the most likely cause is the decrease in fat pad in the lower bead, causing a consequent reduction of shock absorption and protection of the calcaneus. Treatments that can be applied in this type of injury, are those that include cryotherapy, taping, plantar orthotics, night splints, proper footwear, physical therapy and manual which are stretching, strengthening exercises, and corticosteroid injections Acupuncture is also important sonication, extracorporeal shock wave, the low frequency electrical impulses and finally surgery can apply for what will be a full recovery from this injury. The aim of this paper was to determine the background associated with plantar fasciitis in adults, which is centered on a study of literature review as references related to the topic of interest were sought. It was concluded that the plantar fasciitis is an injury that affects a large percentage of people, especially adults from 40 years of age, although this may occur in the general population and can be treated based on methods they serve to alleviate or improve totally or partially.

Keywords: Injuries; foot; treatment; adults.

Introducción

Los estudios relacionados con la fascitis plantar (FP) tuvieron su origen en 1812 por Wood, quien la atribuyó a una patología relacionada con la tuberculosis. Cuando se desacreditaron las teorías infecciosas, en 1957 se pensó que el origen de esta patología se debía al atrapamiento de la fascia debido a la presencia de un espolón calcáneo. Posteriormente se pensó que la aparición de este se debía a la tracción continuada de la fascia, con lo que se descartó que la causa fuera el propio espolón (Martínez, 2013; Neufeld, 2008). Maio (1993) afirma que la talalgia plantar o fascitis plantar consiste en una degeneración de las fibras de colágeno de la aponeurosis fibrosa que proporciona soporte a la bóveda plantar y amortigua las fuerzas que se ejercen sobre ella.

La fascitis plantar es la afección más frecuente de dolor no traumático en el tobillo-pie. Se presenta más en mujeres entre los 40 y 70 años con comienzo progresivo y difuso en planta del pie y tobillo que poco a poco se agudiza impidiendo la marcha (Díaz López y Guzmán Carrasco, 2014). La "fascitis plantar" o también

llamada "talalgia plantar" se define como una patología dolorosa del retropié localizada en la parte inferomedial del talón y suele ser la causa más frecuente de dolor en esta región en la población adulta. Es posible definirla como "una inflamación del tejido conectivo grueso que se encuentra en la planta del pie y que se fija en el talón" (Alcántara, 2006).

Se trata de una lesión multifactorial secundaria a diversos factores de riesgo biomecánicos, medioambientales y anatómicos. Se caracteriza por una sobrecarga mecánica de la fascia plantar que produce un dolor localizado en la zona antero-interna del talón (Chana, 2013; Torrijos, 2009; Dyck, 2004; Puttaswamaiah, 2007; Buchbinder, 2004; Riddle, 2003). Aunque a veces es frecuente oír el término "espilón calcáneo" para referirse a esta patología, actualmente lo más aceptado es "fascitis plantar" que alude a una fase inflamatoria aguda o "fasciosis plantar" que es propiamente una degeneración crónica.

La fascitis plantar es muy común observarla en atletas y corredores de todos los niveles afecta, aproximadamente, al 10% de ellos

durante su carrera deportiva. En la población general, se produce también en un porcentaje similar, sobre todo en personas en las que su profesión les requiera estar largos periodos de tiempo en bipedestación y/o con carga de peso. En la mayoría de los casos, la fascitis plantar, es un proceso auto limitado y la resolución de los síntomas se produce entre los 10 y 12 meses de media (Torrijos, 2009; Dyck, 2004; Buchbindert; 2004, Kibler, 1991). También es habitual que se presente en personas que llevan una vida sedentaria o sufran sobrepeso, ya que la obesidad, aparte de aumentar el nivel de discapacidad del paciente, incrementa el riesgo de padecer fascitis plantar (Puttaswamaiah, 2007; Riddle, 2003). Así mismo, personas que trabajen con grandes cargas o personas que presenten anomalías biomecánicas en el pie tendrán más posibilidades de padecerlo (Puttaswamaiah, 2007; Riddle, 2003).

Así pues, la FP suele afectar, en especial, a los corredores, pero puede impedirse siguiendo consejos de prevención y evitando las posibles causas que pueden producirla. En los casos ya instaurados, los deportistas deberán modificar su actividad deportiva, buscando un plan de entrenamiento alternativo, ya que aunque sea necesario un reposo relativo, deberán mantener la forma física y el rendimiento aeróbico (Juliano, 2004; Kibler, 1991).

Según los distintos estudios la fascitis plantar puede presentarse por distintas causas en ser; idiopática, mecánica, anatómica, biomecánica, tisular y extrínseca. La idiopática puede ser posiblemente multifactorial; la mecánica por permanecer periodos largos de tiempo en bipedestación o soportando grandes cargas de peso; la anatómica consiste en problemas de pie varo, valgo, equino, cavo y obesidad, la biomecánica consiste en trastornos biomecánicos del pie disminución de la dorsiflexión del tobillo y exceso de pronación mantenida, la tisular; consiste en cambios degenerativos del tejido adiposo en el talón, disminución progresiva de colágeno, agua y elasticidad de la aponeurosis plantar y por último, la extrínseca; debido superficies duras o calzados inadecuados

(Rosenbaum, 2014; Chana, 2013; Martínez, 2013; Torrijos, 2009; Dyck, 2004; Riddle, 2003).

Con la edad se produce una pérdida de elasticidad en la aponeurosis plantar, disminución de la fuerza en los músculos intrínsecos, trastornos biomecánicos en el pie y/o una mayor incapacidad de regenerar los tejidos tisulares. Si se produce después de los 40 años, la causa más probable sea la disminución de la almohadilla de grasa en el talón inferior, junto con la pérdida de agua, colágeno y tejido elástico, que provocan como consecuencia la reducción de la absorción de los impactos y de la protección del calcáneo (Rosenbaum, 2014; Ayub, 2005; Dyck, 2004). Otras de las causas que pueden producir FP son la disminución de dorsiflexión del tobillo y el exceso de pronación mantenida del pie, pues esto aumenta el estrés del tejido fascial. Los factores que pueden provocar esto son el calzado inadecuado, una intensidad mayor en las actividades de la vida diaria o las alteraciones anatómicas del pie, como el pie varo, valgo, equino, plano y cavo (Rosenbaum, 2014; Neufeld, 2008; Ayub, 2005). A la hora de realizar el abordaje terapéutico, es importante que la educación forme parte de ello. El buen conocimiento y comprensión por parte del paciente permitirá escoger la mejor opción de tratamiento, ya que existe una gran variedad de opciones de tratamiento, algunas de ellas sin clara evidencia científica (Martínez, 2013; Buchbinder, 2004).

Existen múltiples tratamientos que pueden ser aplicados en este tipo de lesión, como lo son los conservadores que incluyen crioterapia, vendaje funcional, ortesis plantares, férulas nocturnas, calzado adecuado, el tratamiento físico y manual como lo son, estiramientos, ejercicios de fortalecimiento, infiltraciones con corticoides y la acupuntura; también es importante el tratamiento de electro terapia que lleva consigo los ultrasonidos, ondas de choque extracorpóreas, electrolisis percutánea intratisular, y los impulsos eléctricos de baja frecuencia y por último; se puede aplicar la cirugía y los factores de crecimiento plaquetario para lo que será la recuperación total de esta lesión. (Martínez, 2013;

Buchbinder, 2004). El tratamiento de la fascitis plantar en los últimos 15 años ha tenido una importante evolución; los distintos estudios dan a conocer algunos de los tratamientos más eficaces que se utilizaron o se están utilizando a la hora de tratar dicha patología. Según autores como Crosby (2001) y Núñez (2000), se debe utilizar un calzado adecuado; blando y con un ligero tacón sin que sea excesivo y su suela debe ser gruesa para que absorba los impactos. En este sentido, otros estudios proponen el tratamiento a través de infiltraciones con corticoides, con el que se reduce el dolor, pero solo a corto plazo, ya que si no se corrige la disfunción biomecánica que lo provoca, el problema no se solucionará (Tallia, 2003).

A través de los años han ido surgiendo nuevos métodos, al observarse debilidad en la musculatura intrínseca de los flexores de los dedos y de la musculatura extensora (Wearing, 2004). Cuando existen estas debilidades se emplean los ejercicios de fortalecimientos concéntricos para la mejora de la resistencia y fuerza de los músculos (Rosenbaum, 2014; Torrijos, 2009; Alshami, 2008; Dyck, 2004; Bolgla, 2004; Kibler, 1991). Otro tipo de tratamiento utilizado es el de las férulas nocturnas que se usan frecuentemente como tratamiento de la FP, ya que estas mantienen el tobillo en posición neutra durante la noche lo que impide la retracción de la fascia, sin embargo las personas que las usan abandonan e interrumpen el tratamiento, según afirma el estudio (Martin, 2005).

Coughlin (2007) y Núñez (2000) dan a conocer en su escrito que la cirugía sería la última solución a la cual se debería recurrir, dado el caso que los tratamientos anteriores no hayan sido eficaces. La técnica consiste en una liberación completa de la fascia plantar, extirpando las zonas degeneradas y eliminando el espolón calcáneo si se encuentra presente. Posteriormente se realizará una inmovilización postoperatoria con yeso durante un mínimo de 3 semanas y después se implantará una plantilla de soporte (Coughlin, 2007; Núñez, 2000).

En el año 2009 se da a conocer el tratamiento con ultrasonidos donde se interviene este

tipo de lesión, este procedimiento se aplicará a las 48 horas de la lesión, en la fase post aguda. Los ultrasonidos disminuirán el dolor y el espasmo muscular. Además, aumentará el riego sanguíneo y el metabolismo (Torrijos, 2009; Kamel, 2000). Hacia el año 2010 los estudios afirman que la acupuntura, como tratamiento de la fascitis plantar, puede modificar la sintomatología dolorosa, mejorando las funciones en otras estructuras corporales (Hernández, 2010). Haciendo referencia a otro tipo de tratamientos, con el uso de las ondas de choque extracorpóreas se afirma que se obtiene una mejoría significativa después de tres meses de seguimiento, siempre que se combinen con plantillas semirrígidas individualizadas. Por sí solas, las ondas de choque extracorpóreas no experimentan una mejoría significativa, además su efecto secundario más frecuente es el dolor (Martínez, 2013; Thomas, 2010). Por otra parte, los estiramientos se muestran como una terapia más para la mejora de la problemática planteada, y tienen como objetivo principal mejorar la tensión tisular mediante un estiramiento controlado e indoloro de la fascia por parte del paciente. Los estiramientos se realizarán de forma lenta y no supondrán una gran dificultad para que el paciente pueda realizarlos. Se emplean para incrementar la extensibilidad de los tejidos blandos a través de efectos mecánicos (Martínez, 2013; Torrijos, 2009; DiGiovanni, 2003).

Según estudios realizados, el uso de ortesis plantares individualizadas semirrígidas ha resultado ser más eficaz que el uso de plantillas blandas individualizadas o blandas prefabricadas para disminuir el dolor (Martínez, 2013; Walther, 2013). En este mismo año se empleó otro tratamiento con impulsos eléctricos de baja frecuencia el cual consiste en unos impulsos voltaicos controlados por software (PBK-2C). Sin embargo, entre los 3 y 6 meses de seguimiento no existe diferencia significativa con respecto al dolor, movilidad dorsiflexora del tobillo y grosor de la fascia plantar entre los grupos experimentales (Chana, 2013).

Cabe resaltar la crioterapia como un tratamiento reciente que consiste en el uso del frío, el cual se emplea en una fase aguda del

dolor, como cualquier otra patología inflamatoria. Se pueden usar bolsas de hielo-gel o cualquier bolsa congelada de una forma más casera. Actualmente existen aparatos especiales para focalizar la crioterapia. El frío disminuirá el dolor, la inflamación y el hematoma. Además será el tratamiento más eficaz después de correr o al acabar el día (Rosenbaum, 2014; Torrijos, 2009; Neufeld, 2008).

En este trabajo se analizan las características propias de la fascitis plantar, así como también las causas, pautas de prevención y su tratamiento con diversas técnicas expresadas por los autores consultados durante la realización de este trabajo, los distintos métodos que se utilizaron o se están utilizando a la hora de intervenir para tratar esta patología como tal. El objetivo del presente artículo es conocer los estudios realizados sobre la problemática de la lesión, la evolución de las técnicas y tratamiento empleados para la mejora de la misma. Este estudio tiene como utilidad recopilar información relevante de cara a poder conocer de manera más amplia la problemática estudiada.

Metodología

Se trata de una revisión bibliográfica que analiza y discute resultados y hallazgos de otros estudios acerca de la fascitis plantar. Se realizó una búsqueda minuciosa y muy puntual utilizando palabras claves como lo fueron fascitis, fascia plantar, fascitis plantar, talalgia.

Se estudiaron 40 artículos y se tomaron los más relacionados al tema aquí tratado, los cuales sirvieron para realizar el análisis pertinente de dicha lesión.

Para la localización de los antecedentes o documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales como Scopus, ScienceDirect, ProQuest.

También se realizó una búsqueda en internet en el buscador "Google académico" con los mismos términos.

Discusión

Maio (1993) afirma que la talalgia plantar o fascitis plantar consiste en una degeneración de las fibras de colágeno de la aponeurosis fibrosa que proporciona soporte a la bóveda plantar y amortigua las fuerzas que se ejercen sobre ella. Unos años más tarde Kwong (1998) definió la fascitis plantar como un síndrome resultante de traumatismos repetitivos en la cara plantar de la fascia en su origen.

Alcántara (2006) define la fascitis plantar como una patología dolorosa del retropié localizada en la parte inferomedial del talón y suele ser la causa más frecuente de dolor en esta parte del pie en la población adulta. Estudios posteriores afirman que la fascitis plantar es la causa más común de dolor en el talón, y consiste en la inflamación de la fascia plantar, a nivel de la tuberosidad del calcáneo. Produce un dolor intenso localizado y que puede irradiarse a toda la planta del pie (Gómez, 2012).

Otros estudios destacan que se trata de una lesión multifactorial secundaria a diversos factores de riesgo biomecánicos, medioambientales y anatómicos. Se caracteriza por una sobrecarga mecánica de la fascia plantar que produce un dolor localizado en la zona antero-interna del talón (Chana, 2013; Torrijos, 2009; Dyck, 2004; Puttaswamaiah, 2007; Buchbinder, 2004; Riddle, 2003). Una investigación publicada en Medlineplus en el año (2012), sostiene que la fascitis plantar se observa tanto en hombres como en mujeres; sin embargo, casi siempre afecta a los hombres activos entre los 40 y 70 años y es una de las dolencias ortopédicas más comunes relacionadas con el pie. Mientras que para Díaz y Guzmán (2014) se presenta más en mujeres entre los 40 y 70 años con comienzo progresivo y difuso en planta del pie y tobillo, que poco a poco se agudiza, impidiendo la marcha.

Diferentes autores (Torrijos, 2009; Dyck, 2004; Buchbindert; 2004, Kibler, 1991) afirman que la fascitis plantar es muy común observarla en atletas y corredores de todos los niveles y, afecta, aproximadamente, al 10% de ellos

durante su carrera deportiva. En la población general, se produce también en un porcentaje similar, sobre todo en personas en las que su profesión les requiera estar largos periodos de tiempo en bipedestación y/o con carga de peso. En la mayoría de los casos, la fascitis plantar, es un proceso auto limitado y la resolución de los síntomas se produce entre los 10 y 12 meses. En el estudio realizado por García (2012) acerca de lesiones de las partes blandas del pie, se menciona que la fascitis plantar suele presentarse en pacientes obesos de 40 a 60 años que pasan largo tiempo de pie o caminan en superficies duras. En otro estudio realizado por el facultativo especialista en rehabilitación del hospital universitario fundación Alcorcón de Madrid, García (2007) junto con sus colaboradores establecen que la fascitis plantar puede aparecer en atletas, profesionales o no, en personal militar y en la población general sedentaria.

Con respecto a la eficacia de los estiramientos en la recuperación de la fascitis plantar existen tres estudios que orientan sobre cuáles son los estiramientos más efectivos en esta patología. DiGiovanni (2003 y 2007) comparó la eficacia de estiramientos de gemelo y sóleo frente a estiramientos de la fascia plantar y encontró que estos obtenían mejores resultados, aunque ambos grupos conseguían reducir el dolor y mejorar la autonomía de los pacientes. Por otro lado, Radford (2007) estudió la eficacia a corto plazo de los estiramientos del tríceps sural (14 días después de la aplicación) y no encontró una mejora en los pacientes.

Hay diversos trabajos que han estudiado la respuesta de la fascitis plantar a diferentes tratamientos. Los tratamientos conservadores para la fascitis plantar tienen éxito en el 80-90% de los pacientes (Wolgin, 1991). Según Tatli y Kapasi (2009) cuando el tratamiento conservador no tiene éxito la inyección con esteroides es el tratamiento más recomendable. Por otra parte Bordelo (1993) encontró que el 95% de los pacientes tratados en forma conservadora responden al tratamiento dentro de 6 a 10 meses.

Conclusiones

Se puede concluir que la fascitis plantar afecta un número elevado de personas adultas, sobre todo, a partir de los 40 años de edad. Para recuperarse de esta lesión, pueden aplicarse diferentes métodos que sirven para aliviarla o mejorarla total o parcialmente. Para el tratamiento de la fascitis plantar se han descrito muchas intervenciones con una gran variedad de técnicas fisioterápicas, siendo más frecuente la combinación de más de una de estas técnicas. Su efectividad ha resultado demostrada en la mayoría de los casos. La velocidad de recuperación de la fascitis plantar se cree que aumenta con el inicio del tratamiento en las primeras 6 semanas de aparición de los síntomas, sin embargo, esto aún no ha podido ser demostrado. Debido a que la combinación de varias técnicas puede ser más efectiva, no se recomienda la aplicación de un solo tratamiento para la recuperación, sino que es necesario elegir correctamente el tratamiento que más se ajuste a la etiología de la fascitis del paciente.

Los tratamientos más recientes y con mayor auge son las técnicas de la electrólisis percutánea intratisular o EPI, esta técnica consiste en la aplicación de una corriente galvánica mediante una aguja de acupuntura directamente en el lugar de la lesión. El objetivo es desnaturalizar y eliminar el tejido degenerado, para así favorecer la regeneración de los tejidos blandos y tendones de forma natural. Para ello se utiliza una maquinaria específica que es la encargada de generar corriente galvánica de baja intensidad, y que tiene un aplicador con el que se coloca la aguja de acupuntura estéril. Otra técnica que se utiliza en la actualidad es la del ultrasonido que consiste en eliminar el tejido enfermo y dejar espacios en el que pueda crecer un nuevo tejido, utilizando para ello imágenes de ultrasonidos; tras dos semanas de tratamiento se puede observar una mejoría en los síntomas de dicha lesión. Todos estos tratamientos actuales apuntan a la más pronta recuperación de la persona para volver a su vida cotidiana lo antes posibles.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, S., Ortega, E., García, F., Sánchez, I., Ferrero, A., y Aguilar, J. J. (2006). En: dolor de tobillo y pie. *Manual serme de rehabilitación y medicina física*. Madrid: Ed Médica Panamericana, 445-51.
- Alshami AM, Souvlis T, Coppieters MW. (2008). A review of plantar heel pain of neural origin: *differential diagnosis and management*. *Man Ther* 13,103–111.
- Ayub A, Yale SH, Bibbo C. (2005). Common foot disorders. *Clin Med Res* 3, 116-119.
- Bolgia LA, Malone TR. (2004). Plantar fasciitis and the windlass mechanism: a biomechanical link to clinical practice. *J Athl Training* 39, 77-82.
- Buchbinder R. (2004). Clinical Practice, Plantar Fasciitis. *N Engl J Med* 350, 2159-2166.
- Chana P. (2013). Eficacia de los impulsos eléctricos de bajo voltaje en la fasciosis plantar (tesis doctoral). Ed. UCM, Madrid.
- Coughlin MJ, Mann RA, Saltzman CL. (2007). Surgery of the foot and ankle. Ed. *Mosby Elsevier, Philadelphia, PA*, pp. 689-705.
- Crosby W, Humble RN. (2001). Rehabilitation of plantar fasciitis. *Clin Pod Med Surg* 18, 225-231.
- DiGiovanni BF, Nawoczenski DA, Lintal ME, Moore EA, Murray JC, Wilding GE, Baumhauer JF. (2003). Tissue-specific plantar fascia-stretching exercise enhances outcomes in patients with chronic heel pain. A prospective, randomized study. *J Bone Joint Surg Am* 85, 1270-1277.
- Dyck DD Jr, Boyajian-O'Neill LA. (2004). Plantar fasciitis. *Clin J Sport Med* 14, 305.
- García Estrada, E. M., Álvarez Cambras, R., Rodríguez Vázquez, M. I., Valdés Díaz, A., y González Fundora, N. (2005). Fascitis plantar tratada con ondas de choque extracorpóreas. *Revista cubana de ortopedia y traumatología*, 19(1), 0-0.
- García-Santos J. (2003). Infiltraciones locales en Atención Primaria (III). Miembro inferior. *SEMERGEN* 29, 17-27.
- Hernández AP, Campos DM, Pescador Y. (2010). Intervención fisioterapéutica a través de la acupuntura, para el manejo del dolor en fascitis plantar. Ed. *UMB, Colombia*, pp. 31-38.
- Juliano PJ, Harris TG. (2004). Plantar fasciitis, entrapment neuropathies and tarsal tunnel syndrome: current up to date treatment. *Curr Opin Orthop* 15, 49-54.
- Kamel M, Kotob H. (2000). High frequency ultrasonographic findings in plantar fasciitis and assessment of local steroid injection. *J Rheumatol* 27, 2139-2141.
- Kibler W, Goldberg C, Chandler T. (1991). Functional biomechanical deficits in running athletes with plantar fasciitis. *Am J Sports Med* 19, 66-71.
- Martin RL, Irrgang JJ, Burdett RG, Conti SF, Van Swearingen JM. (2005). Evidence of validity for the Foot and Ankle Ability Measure (FAAM). *Foot Ankle Int* 26, 968-983.
- Martínez JA. (2013). Ortesis plantares rígidas conformadas y ondas de choque extracorpóreas en el tratamiento de la fascitis plantar (tesis doctoral). Ed. *UM, Murcia*.
- Núñez M, Llanos LF. (2000). *Biomecánica, medicina y cirugía del pie*. Ed: Masson; Barcelona.
- Puttaswamaiah R, Chandran P. (2007). Degenerative plantar fasciitis: a review of current concepts. *The Foot* 17, 3-9.
- Riddle D, Pulisic M, Pidcoe P, Johnson RE. (2003). Risk Factors for plantar fasciitis: a matched case-controlled study. *J Bone Joint Surg Am* 85-A, 872-877.

- Rosenbaum AJ, DiPreta JA, Misener D. (2014). Plantar heel pain. *Med Clin North Am.* 98, 339-352.
- Sánchez JM. (2010). Fascitis plantar: tratamiento regenerativo mediante electrólisis percutánea intratisular (EPI®). *Podología Clínica.* 2, 22-29.
- Tallia AF, Cardone DA. (2003). Diagnostic and therapeutic injection of the ankle and foot. *Am Fam Phys* 68, 1356-1362.
- Thomas JL, Christensen JC, Kravitz SR, Mendicino RW, Schuberth JM, Vanore JV, Weil LS Sr, Zlotoff HJ, Bouché R, Baker J. (2010). American College of Foot and Ankle Surgeons Heel Pain Committee. The diagnosis and treatment of heel pain: a clinical practice guideline-revision 2010. *J Foot Ankle Surg* 49, 1– S19.
- Torrijos A, Abián-Vicén J, Abián P, Abián M. (2009). Plantar fasciitis treatment. *J Sport Health Res* 1,123-131.
- Walther M, Kratschmer B, Verschl J, Volkering C, Altenberger S, Kriegelstein S, Hilgers M. (2013). Effect of different orthotic concepts as first line treatment of plantar fasciitis. *Foot Ankle Surg* 19,103-107.
- Wearing SC, Smeathers JE, Yates B, Sullivan PM, Urry SR, Philip D. (2004). Saggital movement of the medial longitudinal arch is unchanged in plantar fasciitis. *Med Sci Sports Exerc* 36, 1761-1767.

Innovación para el envejecimiento activo en la unión europea. Análisis del programa ambient assisted living joint programme (aal) en el periodo 2008-2015

Sacramento Pinazo-Hernandis¹, Raket Poveda Puente²

Recibido: 23-09-2015 - Aceptado: 02-12-2015

Resumen

Los productos y servicios centrados en las personas, diseñados y seleccionados teniendo en cuenta las necesidades, las características de los usuarios y sus capacidades facilitan la vida independiente a todas ellas con o sin limitaciones funcionales. El programa *Ambient Assisted Living Joint Programme* (AAL), es un ejemplo de cómo se pueden desarrollar proyectos basados en las TIC que permitan al adulto permanecer en su hogar el mayor tiempo posible de forma autónoma e independiente. Tomando como referente el *Paradigma del envejecimiento activo* y una vez conocidos y analizados los diferentes proyectos del Programa AAL (2008-2015) de desarrollo de tecnologías de ayuda y apoyo a las personas mayores, los tipos de proyectos financiados y las áreas de desarrollo, los objetivos que se plantea en esta investigación fueron: Analizar los proyectos evaluados positivamente y realizados en los últimos 7 años, y reflexionar sobre el futuro de las tecnologías en la promoción del envejecimiento activo. Metodología. Tras una lectura en profundidad de los propósitos de cada convocatoria y mediante una rejilla de análisis, dos expertos entrenados revisaron el grado de cercanía entre los objetivos de la convocatoria AAL y el *Paradigma de envejecimiento activo*. Resultados. Los proyectos revisados se han dirigido a la promoción de la salud y la actividad autónoma y a la monitorización de la salud, en áreas como la inclusión social, prevención, supervisión, detección, y apoyo. También ha habido proyectos dirigidos al fomento de la participación, algunos centrados en la seguridad, y otros que han buscado trabajar todas las áreas conjuntamente. Conclusiones. El artículo muestra la variedad de proyectos AAL centrados en tecnologías de ayuda y de apoyo a la vida independiente y al envejecimiento activo. Se posee la convicción de la necesidad de que los profesionales conozcan los proyectos que se están desarrollando en la Unión Europea y la importancia de conectar con los profesionales y con las personas mayores para la investigación e innovación en este ámbito.

Palabras clave: Envejecimiento activo; TICs; vida independiente; diseño centrado en la persona.

¹ Doctora en Psicología. Profesora titular de la Universidad de Valencia. Facultad de Psicología, España; sacramento.pinazo@uv.es

² Magíster en intervención social. Investigadora del Instituto de Biomecánica de Valencia. Profesora asociada del Departamento Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Valencia, España; rakel.poveda@ibv.upv.es

Innovation for active aging in the european union. Analysis of the ambient assisted living joint programme (aal) program for the period 2008-2015

Abstract

Products and services focused on people, designed and selected taking into account the needs, characteristics of users and their capabilities can facilitate independent living to all people with or without functional limitations. The Ambient Assisted Living Joint Programme (AAL) is an example about how the development of ICT can be focused to enable older people to remain at home as long as possible autonomously and independently. Based on the Paradigm of Active Ageing we have known and analyzed the different projects in the AAL Programme (2008-2015) about the development of assistive technologies and support for elderly people, depending on the types of projects funded and the development area, Our goals were: to analyse positive evaluated projects and reflect about the future of ICT to promote active ageing. Method. Beginning with a in-depht reading about call's goals and through a grilled analysis, two trained experts reviewed the levels of proximity between AAL calls and Active Ageing model. Results. The projects reviewed were aimed at health promotion and autonomous activity, and health monitoring in areas such as social inclusion, prevention, monitoring, detection, and supervision. There were also projects aimed at promoting participation, others focused on safety, and others taking into account all areas as a whole. Conclusions. This article shows the diversity of AAL projects focused on ICTs to promote independent life and active ageing. We are convinced that professionals need to know the amount of projects developed around European Union and the importance of connecting with professionals and elderly people for an increase of research and innovation involved in this area.

Keywords: Active Ageing; ICT; independent living; person-oriented design.

Introducción

El envejecimiento poblacional está generando nuevas demandas en las estructuras sociales y sanitarias dirigidas a las personas mayores, en general, y a aquellas personas en situación de dependencia, en particular. En 2010, 524 millones de personas tenían 65 años (8% población mundial) (OMS, 2010). Las previsiones indican que desde el año 2015 hasta el 2050 la población mundial mayor de 60 años se incrementará de 900 millones a 2.000 millones de personas (OMS, 2015). Dentro de veinte años la edad media de los ciudadanos en países como Alemania, Italia o España rozará los 50, y será aún mayor en el caso de Japón. En la Unión Europea, la esperanza de vida una vez superados los 65 años seguirá aumentando un año cada ocho (Índice Global de Envejecimiento, 2013). El proceso de envejecimiento conlleva modificaciones que influyen en la capacidad funcional, y por consiguiente en la realización actividades de la vida diaria (AVD). La Comisión Europea (2003)

indico que entre 6,8-14,1% de la población de adultos mayores (10,2-21,2 millones de personas) tienen una ligera a moderada limitación física que dificulta la realización de las AVD de forma autónoma. La probabilidad de necesitar atención aumenta con edad. Según el estudio de Colombo (2011) menos de 1% de los menores de 65 años utiliza cuidados de larga duración, mientras que el 30% de las mujeres de más de 80 años de edad los utiliza; el cuidado ofrecido por los familiares es mucho más frecuente en España (15 a 16% de la población presta cuidado no profesional) que en otros países de la Unión Europea. La persona que fundamentalmente cuida de las personas mayores con dependencia es su cónyuge, seguida de su hija con una edad media de 60 años (IMSERSO, 2012).

El envejecimiento no es solo un fenómeno de los países desarrollados. El aumento de la longevidad es un motivo de celebración, pero a la vez el envejecimiento representa un desafío si se quiere maximizar el potencial de la población

mayor, pues las personas mayores también contribuyen a sus familias y a sus comunidades (Índice Global de Envejecimiento, 2013). La Comisión Europea a través de diferentes informes ha desarrollado en los últimos veinte años una línea de pensamiento que combina la incertidumbre del coste del envejecimiento con la oportunidad del valor añadido del mismo. Ya en 1999 la Comisión Europea publicó el informe *Hacia una Europa para todas las edades*, en donde decía que era necesario innovar en mejoras en la calidad sanitaria y de los servicios para las personas mayores que evitasen la exclusión social. Merece la pena recordar también algunos otros documentos como el de 2006, *El futuro demográfico: transformar un reto en una oportunidad*, o el de 2007, *Promover la solidaridad entre generaciones*, que plantean estas mismas inquietudes.

Pensando en la atención a las personas mayores en el próximo decenio, los políticos, gestores, profesionales e investigadores se deberán enfrentar a diferentes cuestiones relacionadas con la atención integral a las personas mayores, como son: el mantenimiento de la salud conforme las personas avanzan en edad; la mejora de los entornos que faciliten la realización de las actividades de la vida diaria de la manera más autónoma posible, y los cuidados de larga duración. La multifactorialidad de estos retos supone un abordaje desde distintas disciplinas con una visión social, económica, legislativa, biomédica, ética y tecnológica con participación activa de las personas mayores y sus familiares, como principales actores y cuyos resultados sean aceptados y usados por la ciudadanía que, tal y como indica Echevarría (2008) son los criterios básicos del éxito de la innovación social.

La innovación social debe tener en cuenta a las personas a lo largo de sus vidas, y concretamente prestar atención a sus necesidades durante el proceso de envejecer. Los cambios a lo largo del ciclo vital y los distintos modos de afrontarlos hacen que nos encontremos con un grupo de personas mayores muy variado. Variables como

el sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, nivel de ingresos, percepción de salud, funcionalidad, apoyo social, o formas de convivencia marcan la heterogeneidad de este grupo de población. Y muchas de las diferencias están relacionadas con el entorno en el que viven (siguiendo el Informe del la II Asamblea Mundial del Envejecimiento, *Madrid International Plan of Action on Ageing, MIPAA*): “que los entornos físicos tengan en cuenta a las personas mayores establece la diferencia entre independencia y dependencia”.

El *International Longevity Center* de Brasil (ILCB), *think-tank* independiente, ubicado en Rio de Janeiro, basado en investigaciones internacionales tiene como misión difundir ideas y políticas que guíen a la población que envejece, y siempre con el punto de mira puesto en el envejecimiento activo, redactó en 2015 el informe *Envejecimiento activo: un marco político* para dar respuesta a la revolución de la longevidad, en la cual se indica que el envejecimiento converge con otras tendencias globales que afectan a los individuos a lo largo de la vida, como la revolución tecnológica, y dentro de esta, el desarrollo de sistemas para la gestión de la salud, el autocuidado, la atención domiciliaria, el fomento de la vida activa que permiten y mantienen la independencia y la participación. Tal y como indica el citado informe “El envejecimiento es un potente motor de la innovación tecnológica y a su vez está cambiando lo que significa ser una persona mayor. Sin embargo, el acceso a los beneficios de la tecnología es profundamente desigual; la disponibilidad y la asequibilidad son los principales obstáculos para el beneficio universal de la innovación tecnológica”.

Años atrás, también el proyecto Envejecimiento Saludable -financiado en el marco del programa de Salud Pública de la Unión Europea 2003-2008 (*European Commission, 2007*), subrayaba que los sistemas para afrontar el envejecimiento debían incorporar políticas de promoción de la salud a lo largo del ciclo vital, con un claro objetivo: disminuir el impacto sobre la economía, la asistencia, el desarrollo social para lograr el bienestar de las sociedades europeas.

Por su parte, la Estrategia Horizonte 2020 -cuyo fin es estimular la investigación e innovación que permitan alcanzar los objetivos políticos de la Unión, entre otros temas-, se plantea los siguientes retos relacionados con el envejecimiento y las tecnologías hacia los cuales deberán orientarse las investigaciones: salud, cambio demográfico y bienestar, y hacer de las ciudades europeas sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas. E indicando que todas las actividades aplicarán un enfoque basado en dar respuesta a los retos que afronta la sociedad, incluyendo investigación básica o aplicada, transferencia de tecnología o innovación, y también la innovación no tecnológica y la organizativa, así como innovación en el sector público.

Ante este panorama, ¿qué ofrece la tecnología a las personas mayores? Según el Informe del CEAPAT, *Tecnología y personas mayores* (2015), si pensamos en las personas mayores como usuarios de las tecnologías, estas proporcionan acceso a la comunicación, la formación o el ocio, además de que en sí mismas son motivadoras y divertidas; pero si pensamos en las personas mayores como perceptores de servicios apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), les permiten prolongar su vida en el entorno natural con mayor seguridad, con un contacto personal con las personas del Centro social o sanitario, lo que disminuye la sensación de aislamiento, sobre todo en el caso de las personas mayores que viven solas (CEAPAT, 2015).

Encontrar un equilibrio entre la tecnología y las necesidades de las personas mayores es básico para el desarrollo de estrategias adecuadas. Siguiendo a Poveda, Belda, Barberà, Cort, Prat, Matey, Soler, y Dejoz, 2005: 155): "La realización de las actividades de la vida diaria, tanto las básicas, las instrumentales, como las avanzadas, implica una interacción con el entorno más inmediato y con los elementos que lo componen. Lamentablemente, los entornos son diseñados para usuarios-tipo que no se corresponden con la realidad de muchas de las personas mayores, y menos aun cuando estas personas tienen algún tipo de alteración funcional. Así,

un espacio diseñado para una persona joven (generalmente hombre y sin ninguna limitación funcional) resultará discapacitante para una persona con limitaciones funcionales, también para personas que se alejen del estereotipo de usuario (por ejemplo, una mujer embarazada o un niño)". Las tecnologías son clave para la promoción y prevención de la salud y la atención social, puesto que reducen las desigualdades y facilitando la inclusión social. Las tecnologías han de contribuir al desarrollo personal y a la igualdad de oportunidades, pero las dificultades de acceso y uso son, a menudo, uno de los factores de desigualdad entre los diferentes colectivos (Poveda, 2011).

Los productos y servicios diseñados y seleccionados bajo el conocimiento de la realidad de los usuarios, de sus capacidades y de sus necesidades facilitan la vida cotidiana a todas las personas, y de forma destacada, a las que tienen limitaciones funcionales.

Los productos de apoyo de la vida diaria van desde productos con alta carga tecnológica (por ejemplo, los sistemas domóticos) hasta productos más convencionales (mobiliario o calzado). La adecuación de todos ellos a los requisitos y necesidades de las personas mayores es importante para promover la autosuficiencia de las personas con dependencia.

Una manera de reducir la brecha entre las (TIC) y las necesidades asociadas al proceso de envejecer es la participación activa de las personas mayores en la investigación, para garantizar que las innovaciones tecnológicas se ajusten a sus necesidades. Para conocer la realidad y las necesidades de las personas dependientes con los productos es necesario contar desde el primer momento del diseño con el usuario real (persona mayor, profesional y cuidador no profesional). Esa participación activa del usuario es lo que diferencia al diseño centrado por el usuario del proceso de diseño tradicional. En los diseños orientados al usuario se generan herramientas para que los profesionales puedan captar los deseos y necesidades de los usuarios, buscar información, plantear problemas o

proponer soluciones a la hora de planificar sus actividades.

Los objetivos principales de la tecnología en el entorno son la mejora o el mantenimiento de diversas funciones que hacen que las personas puedan tener una vida autónoma con suficiente movilidad dentro y fuera, que sirvan para el cuidado y la atención en el hogar, que den seguridad dentro y fuera del entorno familiar, que fomenten los estilos de vida saludables, que faciliten el desarrollo personal y la información y comunicación con otros, y que, a la vez, mantengan las relaciones sociales de la persona (Pinazo 2013; Pinazo, 2014; Pinazo y Poveda, 2015). Sepuede ver en la siguiente figura (Ver figura 1).

Algunos ejemplos que facilitan tener una vida autónoma con suficiente movilidad dentro y fuera del hogar son los productos destinados a evitar las caídas, los detectores de movimiento, la teleasistencia, las soluciones domóticas para apertura de puertas, climatización, etc. Con

respecto al cuidado y atención en el hogar se han ido desarrollando diferentes soluciones basadas en la robótica: robots para estimulación cognitiva o con programas de ejercicio físico, robots de compañía para evitar la soledad o todos aquellos productos dirigidos al desarrollo personal y la información y comunicación con otros y mantenimiento de las relaciones sociales dirigidos a evitar el aislamiento (Donio-Bellegarde, Pinazo-Hernandis y Sánchez, 2013).

Por ejemplo, el proyecto SiforAGE (*Social Innovation for Active and Healthy Ageing*) (<http://www.siforage.eu>) de prestación de servicios para las personas mayores con innovación centrada en la persona reúne a una amplia diversidad de agentes que representan a la sociedad civil, a usuarios finales (personas mayores), diseñadores de políticas públicas, *think-tanks* y expertos a nivel europeo e internacional, científicos, universidades, administraciones públicas y empresas con vistas a mejorar la competitividad de la Unión Europea en lo que se refiere a la promoción de la investigación y de productos innovadores que ayuden a vivir vidas más largas y saludables.

Figura 1. Objetivos de la tecnología en el entorno de las personas mayores



Fuente: Elaboración propia.

En el año 2008 se implantó el programa Europeo *Ambient Assisted Living Joint Research and Development Programme* (AAL), en el que participan diferentes países como: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Suecia y Suiza. El Programa AAL está basado en el artículo 169 del Tratado de la Unión Europea. Aunque se inició con un duración prevista de 6 años (2008-2013), (<http://www.aal-europe.eu/>), en mayo de 2014 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea dieron continuidad al Programa AAL-2, (2014-2020) como programa de investigación y desarrollo, basado en los artículos 185 y 188 del Tratado de la Unión Europea y englobado dentro del Programa Horizonte 2020. El programa AAL está destinado a mejorar las condiciones de vida de las personas mayores, la calidad y eficacia de los sistemas de salud y bienestar social y fortalecer la base industrial de Europa a través del desarrollo y uso de TIC que respondan, desde un punto de vista multidisciplinar, a las necesidades de las personas mayores. La oportunidad de este programa se debe a la importancia creciente de las necesidades sociales y sanitarias derivadas del cambio demográfico con un progresivo envejecimiento de la población europea.

El término envejecimiento activo fue planteado por la OMS a finales de los años 90. Se define envejecimiento activo como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, seguridad y participación, con el fin de mejorar la calidad de vida a mediana edad que las personas envejecen (...) incluyendo a aquellas en situación de dependencia” (OMS, 2002: 79). “Las políticas y los programas de envejecimiento activo reconocen la necesidad de fomentar y equilibrar la responsabilidad personal (el autocuidado de la salud), los entornos adecuados para las personas mayores y la solidaridad intergeneracional. Las familias necesitan planificar su vejez, prepararse para ella y llevar a cabo esfuerzos personales para adoptar prácticas de salud positivas y personales en todas las etapas de la vida” (OMS, 2002: 81). Desde la OMS (2002) el envejecimiento activo se fundamenta en los derechos humanos de las

personas mayores y en el reconocimiento de los *Principios Universales de las Naciones Unidas para las personas de edad*: independencia, autorrealización, participación, dignidad y cuidados.

Una vez conocidas y revisadas las diferentes convocatorias de AAL desde su implantación, los tipos de proyectos financiados y las áreas de desarrollo, los objetivos planteados en esta investigación fueron:

O1. Analizar los proyectos de desarrollo de tecnologías de ayuda y apoyo a las personas mayores evaluados positivamente y realizados en los últimos años (2008-2015).

O2. Reflexionar sobre el futuro de las tecnologías en la promoción del envejecimiento activo.

Metodología

Con el fin de realizar una aproximación al estado del arte en materia de desarrollo tecnológico dirigido a personas mayores se seleccionó el programa AAL por ser la convocatoria europea más específica que financia la innovación en el ámbito de la gerontología y los cuidados mediante el desarrollo de TIC y que cuenta con la participación activa de las personas mayores, siendo un criterio, imprescindible para la elegibilidad de la propuesta, la participación usuarios finales (primarios, secundarios o terciarios). Se ha realizado un análisis documental de los proyectos disponibles en la página de AAL de las ocho convocatorias realizadas hasta 2015 y las web activas de los proyectos.

Como marco teórico de partida se ha basado en los principios del envejecimiento activo (OMS, 2002). El análisis documental realizado se centra en la comparación del programa con los principios del envejecimiento activo y la descripción de algunas de las soluciones desarrolladas. Tras una lectura en profundidad de los propósitos de cada convocatoria y mediante una rejilla de análisis, dos jueces revisaron el grado de

cercanía entre los objetivos de la convocatoria AAL y el *Paradigma del envejecimiento activo*.

Resultados

Un total de ocho convocatorias han sido analizadas (<http://www.aal-europe.eu/get-involved/statistics/en>; AAL_Catalogue_2014_WEB.pdf). Las diferentes convocatorias se han dirigido a la mejora de la atención domiciliaria y enfermedades crónicas, mejora de la interacción social, participación e independencia en los servicios TIC, y mejora de la movilidad. El total de proyectos enviados a las convocatorias 1 a 6 ha sido de 646, y de ellos aparecen descritos y han recibido financiación, la primera fase de AAL (seis convocatorias desde 2008) 152 con una media de 8 partners por propuesta.

Las convocatorias, sus lemas y el número de proyectos han sido:

-Convocatoria 1, 2008, que lleva por lema: "Soluciones basadas en TIC para la prevención y gestión de enfermedades crónicas de las personas mayores". Dotada con 57,7 M€, 23 proyectos descritos y financiados de los 118 presentados.

-Convocatoria 2, 2009: "Soluciones TIC para la mejora de la interacción social de las personas mayores". Dotada con 60,9 M€, 32 proyectos descritos y financiados de los 104 presentados.

-Convocatoria 3, 2010: "Soluciones TIC para mejorar la independencia y la participación en la sociedad". Dotada con 54 M€, 22 proyectos descritos y financiados de los 91 presentados.

-Convocatoria 4, 2011: "Soluciones TIC para la mejora de la movilidad de las personas mayores". Dotada con 52,2 M€, 25 proyectos descritos y financiados de los 107 presentados.

-Convocatoria 5, 2012: "Soluciones TIC para la autogestión de las actividades de la vida diaria en los hogares de las personas mayores". Dotada con 49,39 M€, 29 proyectos descritos y financiados de los 151 presentados.

-Convocatoria 6, 2013: "Soluciones TIC para el apoyo de las actividades (participación y ocupación) en la vida de las personas mayores". Dotada con 42,34 M€, 21 proyectos descritos y financiados de los 75 presentados.

-Convocatoria 2014: "Cuidando para el futuro". Dotada con 33,8 M€.

-Convocatoria 2015: "Vida activa e independiente en el hogar". Dotada con 31,9 M€.

En el momento de cierre de este artículo se encuentra abierto el preanuncio de la Convocatoria 2016 (llamada a enviar propuestas), que no se analizarán aquí por falta de datos, y que lleva por lema: "Vivir bien con la demencia". La contribución de la TIC a las soluciones integradas para conseguir el bienestar de las personas que viven con demencia y sus comunidades³.

Los *partners* y los coordinadores de los diferentes proyectos enviados y los financiados pertenecen a los diversos países de la Unión Europea y Suiza, entre los que destaca una mayor presencia de proyectos españoles, italianos y alemanes, en ambos casos (como *partners* y como coordinadores) y desde pequeñas y medianas empresas, universidades, centros de investigaciones y asociaciones de usuarios finales (personas mayores). Las diferentes convocatorias hasta la fecha de inicio de esta investigación se han dirigido a aspectos como la mejora de la atención domiciliaria y la atención a las enfermedades crónicas, la mejora de la interacción social, la participación y la vida independiente, y la mejora de la movilidad. Si se sigue el *Paradigma del envejecimiento activo*, los proyectos se han dirigido a la mejora de la participación, salud y seguridad. El fin general que ha guiado todas y cada una de las convocatorias ha sido aumentar la autonomía, la participación en la vida social, las habilidades y el empleo en las personas mayores.

Se quiso analizar en profundidad cada una de las convocatorias siguiendo el *Paradigma*

³ Ver más en: <http://www.aal-europe.eu/pre-announcement-of-the-aal-call-challenge-2016/#sthash.fRiq3dRd.dpuf>

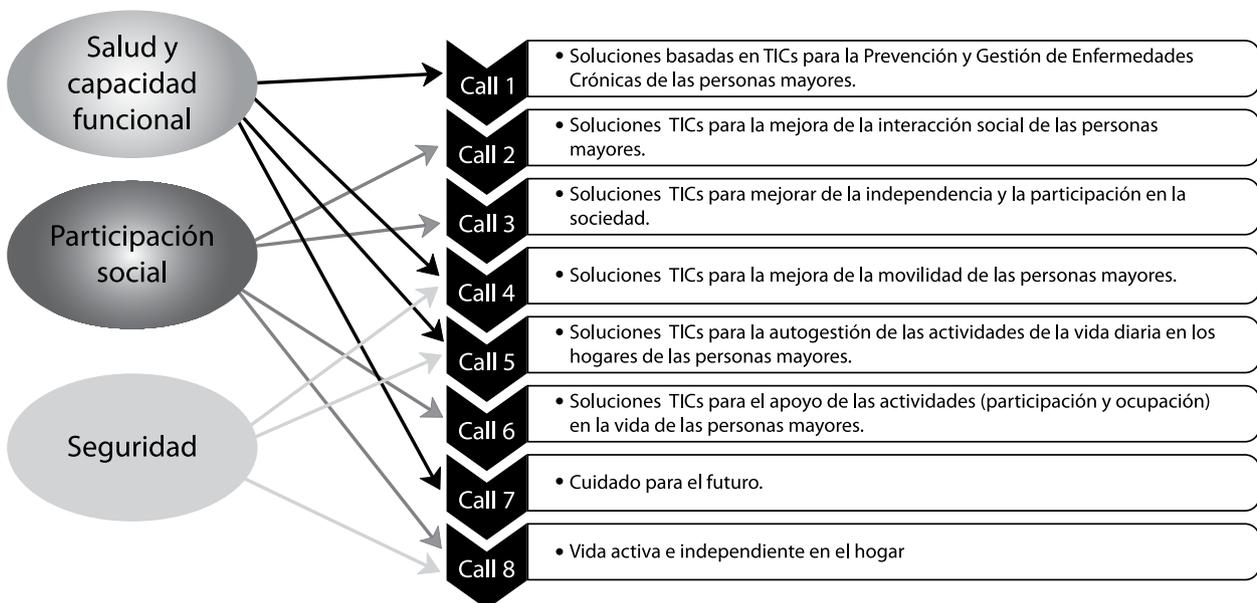
del envejecimiento activo. En la figura 2 que se muestra a continuación (ver figura 2) se puede ver la relación de las convocatorias y los principios del envejecimiento activo.

Se destaca en primer lugar que las diferentes convocatorias se han focalizado hacia uno de los aspectos del envejecimiento o a veces en varios de ellos a la vez. Son muchas las convocatorias centradas en la mejora o mantenimiento de la salud y capacidad funcional, por ejemplo, las Convocatorias 1 y 7. La primera de las convocatorias de AAL iba dirigida a proyectos que proporcionasen soluciones innovadoras y con una aproximación holística para la prevención, manejo y servicios de apoyo basados en las TIC para personas mayores con factores de riesgo identificados y/o enfermedades crónicas (diabetes, enfermedades cardiovasculares, esclerosis múltiple o enfermedad de Alzheimer. Por su parte, la Convocatoria 7, "Cuidando para el futuro" innova en cómo las soluciones basadas en las TIC podrían atender a las crecientes demandas, incrementar y facilitar el suministro de cuidados formales e informales a las personas mayores, reducir las demandas de cuidados

a través de la prevención y el autocuidado, y apoyar el cambio hacia un mejor cuidado tanto en el domicilio como en la comunidad.

Las Convocatorias 2, 3, y 6 han ido dirigidas fundamentalmente a aspectos relacionados con la participación social, aunque es sabida la relación entre participación/inclusión social y bienestar, por tanto también se podría decir que se trabaja el otro pilar del envejecimiento activo: la salud. La Convocatoria 2 financió proyectos TIC dirigidos a ayudar a las personas a estar activas, felices y conectadas socialmente y que contribuyesen a mejorar/mantener su salud, calidad de vida e inclusión social. La Convocatoria 3 se centró en proyectos que ayudasen a preservar la independencia y la dignidad en todos los aspectos de la vida, para posibilitar que los mayores tomaran una parte activa en la sociedad, por lo que contribuye a estimular y apoyar las capacidades requeridas para dicha participación (desde la movilidad hasta aspectos más físicos o cognitivos). La Convocatoria 6 se dirigió a proyectos cuyo fin fuese promover la actividad de los adultos mayores porque la ocupación es crucial para dotarlos de un

Figura 2. Convocatorias AAL y relación con los principios del envejecimiento activo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del catálogo AAL 2014: proyectos financiados.

propósito en la vida. Algunos de sus objetivos son: diseñar productos que ayudasen a preservar las capacidades físicas y cognitivas de quienes ya se hubiesen jubilado y ayudarlos en sus puestos de trabajo, adaptando o rediseñándolo, formulando nuevos modos de aprendizaje en el ámbito laboral. Sabiendo que el año 2012 fue el *Año europeo del envejecimiento activo y la solidaridad intergeneracional*, esta convocatoria también iba dirigida a proyectos que se centrasen en posibilitar la transferencia intergeneracional de conocimientos para aprovechar el caudal de experiencias de los más mayores.

La Convocatoria 5, se centró en proyectos basados en las TIC que mostrasen el potencial de activar y apoyar en las actividades de la vida diaria de las personas mayores y apoyar a los cuidadores para proporcionar asistencia. Esta convocatoria iba dirigida a aspectos relacionados con la seguridad y la salud y capacidad funcional.

La Convocatoria 8 se focalizó en aspectos relacionados con la seguridad, pero también con la participación social. La idea fundamental es ayudar a las personas a vivir de manera independiente durante el mayor tiempo posible en sus hogares proporcionándoles la menor ayuda profesional necesaria y siempre desde la posibilidad de elegir y tomar sus propias decisiones; además, ayudar a vivir vidas lo más integradas posibles en el ambiente comunitaria en la perspectiva de aumentar la participación social.

La Convocatoria 4 se centró en las ayuda que pueden proporcionar las TIC para la movilidad de las personas mayores, conociendo la bidireccionalidad entre salud y movilidad, salud, seguridad y participación. El mantenimiento de la movilidad y la orientación es un factor clave en el envejecimiento activo, que permite a las personas mayores tener vidas dinámicas e independientes, además de ser un factor fundamental para la participación e inclusión social. Las personas que tienen movilidad autónoma o cuentan con los suficientes recursos de apoyo para que las dificultades en la movilidad sean minimizadas, pueden realizar de manera autónoma las AVD, son capaces de mantener su red social, y elegir

qué hacer en diferentes momentos de su vida diaria. La movilidad retrasa la discapacidad y pospone la fragilidad. La relación entre falta de movilidad, soledad y depresión ha sido manifestada por diversas investigaciones; otros estudios han mostrado la relación entre ejercicio físico y salud física, cognitiva y emocional.

Se aspira a destacar algunos ejemplos de proyectos realizados con participación de socios españoles en las diferentes convocatorias, que aparecen en el catálogo de AAL como:

Con respecto a la Convocatoria 1 (2008), denominada “Soluciones basadas en TIC para la prevención y gestión de enfermedades crónicas de las personas mayores”, se destaca el proyecto AMICA (*Autonomy, Motivation e Individual Self-Management for COPD Patients*), coordinado por la Universidad de Cádiz y dirigido a personas con enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC). El objetivo es la mejora de la gestión y la atención médica a estos pacientes, y para ello se desarrolló una plataforma que proporciona a los pacientes, cuidadores y médicos, herramientas que permitiesen la prestación de la atención en el domicilio. Gracias a su diseño ergonómico podía ser usada por el mismo paciente de manera autónoma.

En lo referente a la Convocatoria 2 (2009), denominada “Soluciones TICs para la mejora de la interacción social de las personas mayores”, destacamos el Proyecto AWARE (*Ageing Workforce towards an Active Retirement*), que fue coordinado por el Instituto de Biomecánica de Valencia (IBV) y tuvo como objetivo proporcionar a las personas mayores, tanto trabajadoras como jubiladas, habilidades en el uso de las TIC y promover el envejecimiento activo, a la vez que ayudaba la preparación a la jubilación a las personas que se encontraban en ese proceso. Otro proyecto interesante a destacar es el Proyecto CVN cuyo objetivo es conectar, a través de redes de vídeo, grupos de mayores con intereses comunes y capacidades y estilos de vida similares. El Proyecto *SilverGame* ha estado dirigido al desarrollo de aplicaciones multimedia para la creación de juegos que favorezcan la

interacción social y la transferencia de estas interacciones virtuales a la vida real.

De la Convocatoria 3 (2010), que llevaba por título “Soluciones TIC para mejorar la independencia y la participación en la sociedad”, vale la pena destacar el Proyecto BANK4ELDER (*Innovate Ways of Banking Designed for and by the Elderly*), coordinado por Vector y con la participación del Instituto de Biomecánica de Valencia y Rutis (Universidad de mayores). Este proyecto ha permitido diseñar y desarrollar interfaces amigables en los cajeros automáticos, la banca por internet, la televisión y el teléfono móvil y así ayudar a un acceso más sencillo a los servicios bancarios.

En la Convocatoria 4 (2011), “Soluciones TIC para la mejora de la movilidad de las personas mayores” vale la pena destacar el Proyecto ALICE (*Assistance for Better Mobility and Improved Cognition of Elderly Blind and Visually Impaired*), que contó con la participación de la empresa española *Information and Image management Systems, S.A*, Tenía como objetivo el desarrollo de un dispositivo con habilidades de navegación y cognitivas para personas mayores ciegas.

Con respecto a la Convocatoria 5 (2012) “Soluciones para la autogestión de las actividades de la vida diaria en los hogares de las personas mayores mediante TIC” queremos destacar el Proyecto WETAKECARE, coordinado por el IBV y cuyo objetivo es capacitar en el cuidado a la persona mayor y el cuidador no profesional de una manera colaborativa, con el fin de promover

la vida independiente de las personas mayores mediante el uso de juegos y material formativo alojados en una plataforma usable y adaptable a las necesidades de los usuarios finales.

En lo referente a la Convocatoria 6, “Soluciones TIC para el apoyo de las actividades (participación y ocupación) en la vida de los adultos mayores”, destacar el Proyecto COGNIWIN (*Cognitive Support for Older Adults at Work*) cuyo objetivo es adaptar las tareas de las personas mayores a su capacidad cognitiva.

Finalmente, la Convocatoria 7 denominada “Cuidando para el futuro”, tiene como objetivo financiar el desarrollo y la validación de soluciones TIC para la creación de modelos sostenibles de atención para las personas mayores.

La Convocatoria actual, la 8 (2015) que se ha denominado “Vida activa e independiente en el hogar”, se plantea como objetivo dar respuesta, mediante proyectos innovadores, transnacionales y multidisciplinares, a una mayor independencia en su hogar y una mayor autodeterminación de las personas mayores mediante el uso de TIC.

Tal y como indica el programa AAL la participación de los usuarios finales en los proyectos de investigación tiene como principal beneficio el desarrollo de tecnología centrada en la persona que facilite estrategias de mercado desde el conocimiento de las necesidades reales de los usuarios. El programa AAL define y establece los beneficiarios de los servicios o productos AAL como se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 2):

Tabla 1. Usuarios y beneficiarios de los servicios o productos AAL

Usuario	Tipo	Beneficio esperado
Primario o beneficiario final	Persona mayor	Mejora de la calidad de vida
Secundarios	Personas u organizaciones directamente en contacto con el usuario primario (cuidadores, amigos...)	Reducción de las necesidades de cuidado
Terciarios		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del programa AAL.

Algunas de las entidades participantes como usuarios en los proyectos han sido: a. En los proyectos cuyo objetivo principal es la mejora de la salud han sido instituciones y organizaciones públicas como hospitales, fundaciones o servicios asistenciales (por ejemplo: *Badalona Serveis Assistencials* o *la Fundación Hospital Comarcal*). b. Los proyectos dirigidos a la participación destacan las asociaciones de usuario (por ejemplo: UDP o VASOS) y a seguridad (prestadores de servicios para personas mayores).

La mayoría de los proyectos, cuyos resultados son prototipos funcionales que pueden ser puestos en el mercado con desarrollos definitivos posteriores al proyecto, tiene en cuenta a población mayor de 50 años con el objetivo de incluir a las nuevas generaciones de personas mayores, puesto que la aceptación de la tecnología como herramientas para la mejora de la calidad se prevé más alta que en la actualidad.

Conclusiones

El reto de las sociedades envejecidas exige un cambio de modelo de atención a la vez que una real incorporación de las tecnologías para conseguir dar respuesta a las diferentes demandas, necesidades y situaciones de los ciudadanos mayores y les permita alcanzar un envejecimiento activo.

Las tecnologías con diseños adecuados a la realidad de todos los usuarios son elementos fundamentales para que todas las personas puedan desarrollar sus derechos de la manera más independiente posible. Entre las funciones principales se destacan: el apoyo en la realización de las actividades de la vida diaria, la permanencia en el propio hogar, una mejor atención a las personas en situación de dependencia, la reducción del coste de la atención, la mejora de la inclusión social, la reducción de los problemas de aislamiento y soledad, y la prevención de situaciones de dependencia (por ejemplo, la reducción de probabilidad de caídas). Teniendo en cuenta que problemas como este último, son

de gran importancia dado que las caídas son la segunda causa mundial de muerte por lesiones accidentales o no intencionales, y que los mayores de 65 años son quienes sufren más este tipo de accidentes, es necesaria la intervención desde todas las esferas posibles de la atención.

Las estrategias preventivas deben hacer hincapié en la educación, la capacitación, la creación de entornos más seguros, la priorización de la investigación relacionada con la prevención de la dependencia y el fomento del envejecimiento activo.

El reconocimiento del valor de las TIC es muy grande desde sectores como los centros de investigación, las asociaciones y fundaciones de personas mayores y sus familiares, los profesionales de la intervención, los proveedores y desarrolladores de productos y servicios y las propias administraciones públicas. Pero desde hace varias décadas se demanda la implementación real de las normas técnicas y legislativas de accesibilidad universal y diseño para todos, una mayor financiación de actividades de I+D+i que asegure el desarrollo e implementación en el mercado de estas tecnologías de forma asequible, los procesos de evaluación continua de la calidad incorporando la medición de la satisfacción de los usuarios en estos procesos, la mejora de los procesos de provisión y análisis de coste-benéfico, el desarrollo de un sistema de información sobre el sistema de provisión, la promoción del uso de dispositivos técnicos, un desarrollo legislativo, nuevos materiales formativos, la concienciación de los usuarios sobre las capacidades, mayores recursos dedicados a la información, asesoramiento en el uso y formación de los profesionales y apoyo al desarrollo e implementación de servicios desarrollados bajo el paraguas de la innovación social.

El programa AAL se enfoca principalmente al desarrollo de TIC que permitan a la persona mayor permanecer en su hogar el mayor tiempo posible de forma autónoma e independiente, desarrollar soluciones que reduzcan el coste de la atención y la brecha digital, todo ello contando

con la participación activa de los usuarios con el fin de encontrar las soluciones más adecuadas a la realidad de las personas mayores del siglo XXI. Fundamentado en el *Paradigma del envejecimiento activo y los Principios Universales de las Naciones Unidas para las personas de edad* (independencia, autorrealización, participación, dignidad y cuidados), en líneas generales los proyectos han ido dirigidos a la promoción de la salud y la actividad autónoma y a la monitorización de la salud, en áreas como la inclusión social (apoyo, fomento de las relaciones sociales), a la prevención (de fragilidad, de demencia, de potenciales enfermedades), a la supervisión (adherencia al tratamiento médico-farmacológico, enfermedades crónicas, signos vitales) a la detección (de riesgos, de problemas de salud), al apoyo (rehabilitación físico-funcional, acompañamiento emocional y psicológico a distancia). Para ello, los diferentes proyectos han desarrollado técnicas como las interfaces de uso inteligente, las aplicaciones fáciles de usar para todos y tecnologías como los sensores, el GPS, el reconocimiento de imágenes o voz por video. Los avances en la comunicación persona-ordenador sobre todo con la tecnología 4G y el desarrollo de los móviles (teléfonos inteligentes o *smartphones*) han abierto un sinfín de posibilidades.

En la actualidad, diferentes áreas siguen desarrollándose para el fomento del envejecimiento activo y aún queda camino por andar. La mejora de la seguridad en los domicilios y fuera de ellos pero también en las instituciones (tecnología para la automatización del hogar, sistemas de control, alarmas y seguimiento mediante TIC); proyectos y programas que se centren en el mantenimiento y mejora de la salud (soluciones integrales para la atención a la dependencia, mejora de la autonomía mediante productos de apoyo y sistema robóticos, aplicaciones para el telecuidado, telemedicina y telerehabilitación); ideas innovadoras que faciliten la participación de las personas mayores en las sociedades en las que viven (desarrollo y mejora de redes sociales, TIC, aplicaciones para la mejora del ocio, mejora de la accesibilidad, aceptabilidad y usabilidad de las tecnologías).

La población europea envejece con el consiguiente aumento de los costes de asistencia sanitaria y social. Las TIC pueden ayudar a hacer sostenibles los sistemas de asistencia sanitaria y social, reduciendo sus costes y aumentando su eficiencia, mejorando la calidad de vida de las personas mayores en el trabajo, en la comunidad y en el hogar. Las diferentes convocatorias de AAL han intentado cubrir los principales retos del envejecimiento mediante el desarrollo de TIC amigables y sistemas para el cuidado y la atención de las personas mayores en el marco del envejecimiento activo. Pero este avance tecnológico sirve de poco si los profesionales sociosanitarios no son conocedores de las nuevas propuestas. Se considera de sumo interés que los profesionales sociosanitarios puedan conocer el avance y la innovación en las TIC y este artículo pretende aportar una reflexión sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- AAL (2015). Active Assisted Living Programme ICT for ageing well. Recuperado el 2 de octubre de 2015 de http://www.aal-europe.eu/wp-content/uploads/2015/02/AAL_Catalogue_2014_WEB.pdf
- AAL (2015). Overall statistics on Calls. Recuperado el 2 de octubre de 2015 de <http://www.aal-europe.eu/wp-content/uploads/2015/05/Overall-statistics-on-calls.pdf>
- CEAPAT (2015). Tecnología y personas mayores. Madrid: CEAPAT-IMSERSO.
- Colombo, F. et al (2011), Help Wanted? Providing and Paying for Long - Term Care, OECD Publishing. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de <http://www.oecd.org/health/longtermcare/helpwanted>
- Donio- Bellegarde, M., Pinazo-Hernandis, S. y Sanchez, F. (2013), As TIC como instrumento para reduzir a solidão e o isolamento social na velhice: Uma revisão bibliográfica. VII Congreso Norte-Nordeste de la Sociedad Brasileña de Geriatria y Gerontologia, Fortaleza, Brasil, Desafios

- do Envelhecimento: Atividade, Autonomia e Qualidade de Vida.
- Echevarría, J. (2008). El manual de Oslo y la innovación social. *Arbor*, 184(732), 609–618.
- European Commission (2003). Feasibility Study, comparable statistics in the area of care of dependent adults in the European Union. Final report.
- European Commission (2007). Healthy ageing: keystone for a sustainable, Luxembourg: European Commission. Recuperado 4 de octubre de 2015, a partir de http://ec.europa.eu/health/ph_information/indicators/docs/healthy_ageing_en.pdf
- Fernández J., Parapar, C. y Ruiz, M. (2010). El envejecimiento de la población. *Lychnos. Cuadernos de la Fundación CSIC*, 4-12, 2.
- HelpAge International (2015). Global Age Watch Index: Insight report, summary and methodology. Recuperado 22 de septiembre de 2015, a partir de <http://www.helpage.org/global-agewatch/reports/global-agewatch-index-2015-insight-report-summary-and-methodology/>
- ILC-Br (2015). Active Ageing: A policy framework in response to the longevity revolution. Brasil: International Longevity Centre Brazil.
- IMSERSO (2012). Las personas mayores en España. Madrid: IMSERSO.
- OMS (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37 (S2), 74-105.
- OMS (2010). Global Health and Aging. National Institute on Aging.
- OMS (2015). Diez datos sobre el envejecimiento y la salud. Recuperado 4 de octubre de 2015, a partir de <http://www.who.int/features/factfiles/ageing/es/>
- Pinazo-Hernandis, S. (2013). Tecnologías emergentes no cuidado do idoso. Conferencia inaugural en VII Congreso Norte-Nordeste de la Sociedad Brasileña de Geriatria y Gerontologia, Fortaleza, Brasil, Desafios do Envelhecimento: atividade, autonomia e qualidade de vida.
- Pinazo-Hernandis, S. (2014). Tecnologías emergentes no cuidado do idoso. Conferencia en XIX Congresso Brasileiro de Geriatria y Gerontologia, Belem, Brasil.
- Pinazo-Hernandis, S. (2015): Avances en Gerontología. Desafíos ante una Sociedad que envejece. Conferencia en V Congreso Internacional de Gerontología: Avances de la Gerontología: Desafíos ante una sociedad que envejece. San José, Costa Rica.
- Pinazo-Hernandis, S. y Poveda, R. (2015). Tecnologías de ayuda para la mejora en la calidad de vida de los adultos mayores. Conferencia en V Congreso Internacional de Gerontología: Avances de la Gerontología: Desafíos ante una sociedad que envejece. San José, Costa Rica.
- Poveda, R. (2011). Diseño de bienes y servicios centrados en las personas mayores. En II Foro sobre innovación, economía y calidad de vida (pp. 103-110). Valencia: Instituto de Biomecánica de Valencia.
- Poveda, R., Belda, J., Barberà, R., Cort, JM., Prat, JM, Matey, F, Soler, C y Dejoz, R. (2005). Facilitación de la vida cotidiana mediante el diseño y la selección adecuada de tecnologías de apoyo para personas mayores con dependencia funcional. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 15 (3), 155-164.
- SiforAge consortium: Providing innovative solutions for an active and healthy ageing. (2015). Recuperado 4 de octubre de 2015, a partir de <http://www.siforage.eu/index.php>

LA TERAPIA EMDR COMO TRATAMIENTO PARA EL TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMA: UNA REVISIÓN LITERARIA

Isaura Vanesa Gómez¹, Isabel Rosalba Gonzales¹, Lina Marina Oviedo¹, Andrés Ramírez Giraldo²

Recibido: 19-07-2015 - Aceptado: 16-11-2015

Resumen

El objetivo de este estudio es diseñar un estado del arte acerca de la terapia eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) a partir de información publicada en la base de datos ProQuest entre los años 2013 y 2015, los resultados del estudio revelan que la terapia a pesar de que su formato original ha tenido modificaciones no deja de ser efectiva para mejorar las condiciones a nivel de salud en personas que padecen un trastorno estrés posttrauma (TEPT).

Palabras clave: Trastorno por estrés posttraumático (TEPT), Desensibilización y reprocesamiento a través de movimientos oculares rápidos (EMDR).

EMDR THERAPY AS A TREATMENT FOR POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER: A LITERARY REVIEW

Abstract

The objective of this study is to design a state of the art about Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) therapy with information found in ProQuest database in a period between 2013 and 2015. The study's results reveal that the therapy, despite being modified in its original format, keeps on being effective to improve health conditions in PTSD patients.

Key words: Posttraumatic Stress Disorder (PTSD), Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR).

¹ Estudiantes de psicología IX semestre de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR; isaura.gomezd@cecar.edu.co; Isabel.GonzalesG@cecar.edu.co; Lina.oviedoa@cecar.edu.co

² Profesor titular de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR; hace parte de los grupos de investigación de la institución.

Introducción

El trastorno por estrés postraumático (TEPT) es el fundamento para destacar la terapia EMDR (eye movement desensitization and reprocessing, por sus siglas en inglés y en español, desensibilización y reprocesamiento a través de movimientos oculares Rápidos como técnica para el manejo del ya mencionado TEPT (Foa, Keane y Friedman, 2000). La generación de nuevas investigaciones le da peso al conocimiento científico y se constituye en una base para que los investigadores tengan un cimiento confiable y amplio para ejecutar las tareas que amerita su condición como operantes del conocimiento encontrado. Tal vez el tiempo y el mismo conocimiento hallado hasta hoy, han permitido que la temática en Psicología a nivel de trastornos mentales se multiplique, sin embargo nunca se sale de “contexto” la idea de seguir produciendo resultados en materia investigativa. Con el paso del tiempo, las costumbres pueden ir cambiando y así las culturas van sufriendo ciertas modificaciones, se necesita identificar las novedades que han surgido bien sea por el tiempo o por cualquier otro factor. Con la investigación constante acerca de los fenómenos psicológicos se actualiza el conocimiento y así el profesional gana herramientas para proporcionar mejores resultados a sus consultantes. La terapia EMDR es una técnica que ha sido flexible a los ajustes que los autores han considerado pertinentes, de acuerdo al requerimiento que tenga la situación del paciente con TEPT (Gelbach y Davis, 2007). En este caso, sería descortés hablar de la terapia

EMDR sin aportarle al lector un concepto que le permita tener claridad o por lo menos identificar qué es un TEPT; el presente trabajo pretende mostrar las investigaciones que se han publicado en los dos últimos años y que se pueden observar en la plataforma de búsqueda científica ProQuest.

Metodología

Para la realización de este estudio se hizo una revisión bibliográfica en la base de datos ProQuest acerca de terapias para el manejo del estrés publicadas entre los años 2007 y 2015, en la primera revisión se encontraron 13 resultados utilizando como palabra clave EMDR. Teniendo en cuenta que se pretendía adquirir información precisa acerca de la terapia EMDR en TEPT, se utilizó como cruce de palabras claves “EMDR and TEPT”, lo que permitió descartar así 6 artículos, quedando 7 para el desarrollo del estudio, publicados entre 2013 y 2015, los cuales cumplían a cabalidad los criterios de inclusión, los cuales exigían que estuvieran las dos palabras en los estudios a revisar.

Con la intención de que los lectores conozcan más a fondo el material utilizado para el desarrollo de éste, se presenta una tabla compuesta por los artículos seleccionados. En los resultados (ver tabla 1), se muestra cómo las diferentes investigaciones abordan el tema del TEPT y EMDR por separado y posteriormente cómo se asocian estas dos variables como procedimiento de terapia en el trastorno del TEPT.

Tabla 1. Artículos publicados entre los años 2013 y 2015 sobre EMDR y TEPT en ProQuest

No.	Tema	Autores
1	Correlatos de la terapia EMDR en la neuroimagen funcional y estructural: un resumen crítico de los hallazgos recientes.	Marco Pagani, Högberg, G., Fernandez, I., y Siracusano, A. (2015).
2	EMDR y psicosis: Pautas de conceptualización y tratamiento.	Marco Pagani, Högberg, G., Fernandez, I., y Siracusano, A. (2015).
3	Terapia EMDR en el trastorno límite de personalidad/EMDR therapy in borderline personality disorder.	Dolores Mosquera a y Anabel González, España (2013).
4	Protocolo individual de terapia EMDR para uso de paraprofesionales: un estudio aleatorio controlado con auxiliares.	Ignacio Jarero, C., Givaudan, M. y Miranda, A. (2014).
5	Intervenciones humanitarias para la recuperación del trauma con terapia EMDR en Latinoamérica y el Caribe.	Ignacio Jarero, Artigas, L., Uribe, S., y Miranda, A. (2015).
6	El protocolo de EMDR para incidentes críticos recientes: reporte de seguimiento de su aplicación en situación de masacre humana.	Ignacio Jarero, Artigas, L., Uribe, S., y Miranda, A. (2015).
7	Primer estudio de investigación de la aplicación del protocolo grupal e integrativo con EMDR a niños víctimas de violencia interpersonal severa.	Ignacio Jarero, Roque-López, S., y Gómez, J., México. (2014)

Fuente: Elaboración propia

Resultados

El TEPT según plantean Palacios y Heinze, (2002) ha sido considerada en su trabajo, como una temática relevante, hasta el punto de ocupar un lugar de importancia en los ámbitos de la

investigación y el clínico. Acerca del concepto base de este estudio, el DSM V lo incluye dentro de los trastornos de ansiedad, que se diagnostica teniendo en cuenta 6 criterios (American Psychiatric Association, 2014), estos se sitúan en la tabla no. 2.

Tabla 2. Criterios del DSM V Para los trastornos de estrés postraumático.

Criterios del DSM V Para los Trastornos de Estrés Postraumático		
No.	Criterios	Especificaciones
A	Exposición a la muerte, lesión grave o violencia sexual, ya sea real o amenaza, en una o más.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia directa del suceso(s) traumático(s). • Presencia directa del(os) suceso(s) ocurrido(s) a otros(s). • Conocimiento de que el suceso traumático ha ocurrido a un familiar próximo o a un amigo íntimo en los casos de amenaza real de muerte de un familiar o amigo, el(los) suceso(s) ha debido ser violento(s) o accidental(es). • Exposición repetida o extrema a detalles repulsivos del suceso(s) traumático(s) (p.ej; socorristas que recogen restos humanos; policías repetidamente expuestos a detalles de maltrato infantil). <p>Nota: El criterio A4 no se aplica a la exposición a través de medios electrónicos, televisión, películas o fotografías, a menos que esté relacionada con el trabajo.</p>
B	Presencia de uno o más de los síntomas de intrusión siguientes asociados al suceso(s) traumático(s), que comienza después de un suceso(s) traumático(s).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuerdos angustioso(s) recurrentes involuntarios e intrusivos del suceso(s) traumático(s) <p>Nota: En los niños mayores de 6 años, se pueden producir juegos repetitivos en los que se expresen temas o aspectos de suceso(s)</p>

- traumáticos(s)
2. Sueños angustiosos recurrentes en los que el contenido y/o al efecto del sueño está relacionado con el suceso(s) traumático(s)
Nota: En los niños, pueden existir sueños alteradores sin contenidos reconocibles.
 3. Reacciones disociativas (p. ej., escenas retrospectivas) en las que el sujeto siente o actúa como si se repitiera el suceso(s) traumático(s). (Estas reacciones se pueden producir de forma continua, y la expresión más extrema es una pérdida completa del entorno presente)
Nota: en los niños, la representación específica del trauma puede tener lugar en el juego.
 4. Malestar psicológico intenso o prologando al exponerse a factores internos o externos que simbolizan o se parecen a un aspecto del suceso(s) traumático(s)
 5. Reacciones fisiológicas intensas a factores internos o externos que simbolizan o se parecen a un aspecto del suceso(s) traumático(s).
- C Evitación persistente de estímulos asociados al suceso(s) traumático(s), que comienza tras el (los) suceso(s) traumático(s), como se pone de manifiesto por una o las dos características siguientes.
1. Evitación o esfuerzos para evitar recuerdos, pensamientos o sentimientos angustiosos acerca o estrechamente asociados al(los) suceso(s) traumático(s).
 2. Evitación o esfuerzos para evitar recordatorios extremos (personas, lugares, conversaciones, actividades, objetos o situaciones) que despiertan recuerdos, pensamientos o sentimientos acerca o estrechamente asociados al(los) suceso(s) traumático(s).
- D Alteraciones negativas cognitivas y del estado de ánimo asociadas al(los) suceso(s) traumático(s) que comienza(n) o empeoran después del(los) suceso(s) traumático(s) como se pone de manifiesto por dos o más de las características siguientes:
1. Incapacidad de recordar un aspecto importante del(los) suceso(s) traumático(s) (debido típicamente a amnesia disociaria y no a otros factores como una lesión cerebral, alcohol o drogas).
 2. Creencias o expectativas negativas persistentes y exageradas sobre uno mismo, los demás o el mundo (p.ej., "estoy mal" "no puedo confiar en nadie", "El mundo es muy peligroso" "tengo los nervios destrozados").
 3. Percepción distorsionada persistente de la causa o las consecuencias del(los) suceso(s) traumático(s) que hace que el individuo se acuse a sí mismo o a los demás.
 4. Estado emocional negativo persistente (p.ej., miedo, terror, enfado, culpa o vergüenza).
 5. Disminución importante del interés o la participación en actividades significativas.
 6. Sentimiento de desapego o extrañamiento de los demás.
 7. Incapacidad persistente de experimentar emociones positivas (p. ej., felicidad, satisfacción o sentimiento amoroso).
- E Alteración importante de la alerta y reactividad asociadas al(los) suceso(s) traumático(s), que comienza(n) o empeora posterior a él, como se pone de manifiesto por dos a más de las características siguientes.
1. Comportamiento irritable y arrebatos de furia (con poca o ninguna provocación) que se expresan típicamente como agresión verbal o física contra personas u objetos.
 2. Comportamiento imprudente o autodestructivo.
 3. Hipervigilancia.
 4. Respuesta de sobresalto exagerada.
 5. Problemas de concentración.
 6. Alteración del sueño (p.ej. dificultad para conciliar o continuar el sueño o sueño inquieto).
- F La duración de la alteración (criterios B, C, D y E) es superior a un mes.
- G La alteración causa malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.
- H La alteración no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p. ej., medicamento, alcohol) o a otra afección médica.

Fuente: Elaboración propia

El TEPT se puede definir como una serie de reacciones psicológicas y somáticas, debido a la vivencia de un evento que según la interpretación que se le dé, puede ser perturbador, lo que conlleva a que estas reacciones puedan aparecer en un contexto con características específicas (Baguena, 2001), en esta situación en la que el paciente está sometido por sí mismo a interpretar como perturbadores los acontecimientos, también es propenso a experimentar fuertes cambios en su funcionamiento a nivel social, ocupacional o personal (American Psychiatric Association, 1995; Ballenger, Davidson y Lecrubier, 2000); Shalev, 2000).

Vale la pena considerar que un TEPT también se puede desencadenar debido a la observación de un evento traumático que amenace la vida propia o de otras personas, el hecho de ver un evento de esta índole, puede actuar como razón para que el trastorno aparezca según lo plantean varios autores (Dongil, 2008; Iruarrizaga, Miguel-Tobal, Cano-Vindel y González-Ordi, 2004; Miguel-Tobal, Cano-Vindel, Iruarrizaga, González, y Galea, 2004; Moya-Albiol y Occhi, 2007; Olivares-Crespo, Sanz-Cortés y Roa-Álvaro, 2004); estos autores han realizado sus aportes al conocimiento sobre el trastorno, más sin embargo, es importante aclarar que en este aspecto la postura de Palacios y Heinze (2002), aunque guarda similitud en cuanto a lo que hablan sobre el trastorno también difieren un poco de esta postura; con anterioridad estos autores habían planteado que no necesariamente el observar un acontecimiento perturbador es razón única o suficiente para que aparezca el TEPT, ellos son quienes consideran que el hecho de que la persona viva un evento traumático, es una de las razones o criterios que permiten que el trastorno se desencadene. Según los mismos autores existen diferentes datos característicos de la persona tales como su historia de vida, su género, su genética, etc., que pueden o no hacer a la persona más sensible al desarrollo de un TEPT; con ello se deduce entonces que no hay regla general para desarrollar el trastorno, en gran medida o en todo su esplendor va a depender de la persona que se enfrenta al suceso traumático, entonces se deriva que el TEPT es el resultado de la combinación de la vivencia de un hecho de difícil interpretación positiva o constructiva con factores

específicos individuales que hacen a la persona más susceptible a padecer una alteración de lo que ha sido su desenvolvimiento "normal" lo que permite la afectación de ese desenvolvimiento.

El TEPT tiene la peculiaridad de marcar en un alto grado a la persona que lo sufre con el paso del tiempo, los efectos desencadenantes pueden ser diversos trayendo consigo consecuencias, como un sin número de características negativas a nivel psicológico, biológico y social para el individuo (Joseph, Williams y Yule, 1997). Como condición que afecta la salud de la persona el TEPT merece ser tratado con el objetivo de ofrecer al paciente la oportunidad de superar aquel evento que le cause cualquier tipo de daño, y que al no tratarse seguirá acarreando consecuencias en él paciente y así mismo puede generar otro tipo de trastornos como depresión, principalmente cuando ocurre en mujeres (Calvete, 2005). Desde los enfoques cognitivo-conductual o cualquier otro, han sido propuestas distintas técnicas que ayudan al manejo del TEPT, como por ejemplo la reestructuración cognitiva, que sin duda alguna es una técnica que revela resultados positivos, sin embargo aquí se hará énfasis en la terapia EMDR como tratamiento eficaz para el TEPT.

Basados en los resultados de la búsqueda en la base de datos ProQuest se logró evidenciar que de los años 2007 al 2015 son muy pocas las investigaciones realizadas con respecto al tema de la terapia EMDR y su tratamiento para el estrés postraumático, por lo cual se hizo necesario recopilar la información ya existente para compactarla y así dar paso a la generación y ampliación de nuevo conocimiento sobre este tema que resulta ser muy innovador y novedoso.

La terapia de reprocesamiento y desensibilización a través del movimiento ocular (EMDR) es considerada por Ehlers y cols. (2010) como un procedimiento cimentado en el convencimiento para tratar el TEPT y algunos otros de los trastornos de ansiedad. La terapia EMDR fue desarrollada por Francine Shapiro y ha sido tan efectiva que ha llegado a ser vista como una de las técnicas más eficaces para tratar entre otros casos el TEPT (Richards y Lovel, 1999). Cazabat (2004) describió las fases de la terapia EMDR, estas fases figuran a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Fases del desarrollo de la terapia EMDR (Cazabat, 2004).

No.	Fase	Aspectos principales
1	Historia del paciente y plan de tratamiento	Se evalúa todo tipo de aspectos que pueden influir en el tratamiento que se iniciara, como las enfermedades físicas, el consumo de sustancias, desarrollo de un embarazo, etc. Se concreta el objetivo del tratamiento con la intención de que el paciente este presto a colaborar, facilitando la discusión de algún hecho perturbador guardado en su memoria.
2	Preparación.	Evaluación de las destrezas del paciente cuando de contrarrestar situaciones adversas se trata. En ocasiones se motiva al paciente al uso de estrategias que le permitan enfrentarse a esas situaciones de perturbación.
3	Evaluación	Elección de una imagen que caracterice a la situación perturbadora seleccionada, así mismo se destacaran los aspectos negativos que esta genera, pensamientos, emociones etc., igualmente el paciente debe sugerir un pensamiento positivo para asociarlo a la interpretación negativa dada a la situación adversa.
4	Desensibilización	El paciente debe estar centrado en la situación perturbadora y las emociones y pensamientos que tiene frente a ello. El terapeuta empieza el proceso, puede sugerir que el paciente siga la ruta de los dedos del terapeuta mientras dialoga. De igual manera el terapeuta se puede apoyar para el desarrollo de la terapia dando suaves golpes en la palma de las manos o en las articulaciones de su cliente; con ayuda de la audición también es posible desarrollar la terapia, permitiéndole al cliente escuchar grabaciones especiales. Con todo esto se busca reprocesar los sucesos traumáticos con el objetivo de modificar la interpretación dada a estos. A medida que se desarrolla la terapia el terapeuta debe consultar al paciente por la obtención que ha tenido del proceso, así debe esmerarse en disminuir la carga de negatividad que el paciente tenga de la información reprocesada, al final la carga negativa ha debido disminuir.
5	Instalación	El paciente debe traer a su mente la cognición positiva seleccionada al inicio de la terapia, así se fortifica esta. El terapeuta retoma la estimulación mientras el paciente debe recordad el suceso perturbador y evaluar la cognición positiva dándole un valor de 6 o 7 en un nivel de 1 a 7.
6	Chequeo de las sensaciones corporales	Se mantiene en la mente el hecho perturbador y la cognición positiva mientras el paciente recorre mentalmente por su cuerpo identificando cualquier tensión. En caso de haberla, se continúa con la desensibilización.
7	Cierre	Se permite un equilibrio emocional, en caso de necesitarse alguna técnica para el manejo de la ansiedad por el estado del paciente se procede a ella; se le advierte al paciente la posibilidad de que en el proceso continúe mediante recuerdos o cualquier suceso que lo permita en caso de que suceda se deben registrar para usarlos como herramienta para lograr la salud del mismo.
8	Reevaluación	En cada sesión de la terapia se debe evaluar la situación que se trabajó en la sesión anterior. Con esto se definirá si es necesario volver a trabajar esa situación en algún momento.

Fuente: Elaboración propia

La terapia consta de ocho fases, y también dispone de tres etapas compuestas por la mismas fases (Courtois y Ford, 2009) las dos primeras fases de EMDR componen la Etapa 1, con la cual busca educar al paciente en cuanto a la terapia, se planta el objetivo, se motiva a la implementación de habilidades. Las fases 3 a la 6 conforman la etapa 2, la cual busca cambiar el inadecuado procesamiento del evento traumático y en las fases 7 y 8 de la Terapia EMDR corresponden a la Etapa 3, el cual busca aliviar y resolver la situación traumática.

La terapia EMDR fundamenta su aplicación en el inadecuado procesamiento de la información que desempeña el paciente (Shapiro 2001, 2007, citado por Mosquera y González 2011), por tanto al almacenarse en la memoria permanece en esta de manera disfuncional causándole malestar. El paciente ha hecho un procesamiento que ha afectado su salud debido a que la interpretación de las experiencias hostiles o incómodas han sido inadecuadas. Para Shapiro, (1989, 2001, 2007) la génesis de los malestares clínicos se sitúa en el incongruente almacenamiento. El objetivo de la terapia EMDR es proporcionarle

salud mental al paciente ayudándole a modificar ese almacenamiento de la información procesada de tal manera que se torne benéfico para él. La EMDR se enfoca en las experiencias del pasado sin excluir el presente que vive el paciente, como tampoco ignorando posibles sucesos futuros para minimizar los síntomas que aquejan al paciente (Jarero y Uribe, 2014); con todo esto se buscará eliminar la interpretación traumática que causa daño permitiendo ver en el sí mismo, aspectos que fortalezcan el bienestar de la persona.

El desarrollo del tratamiento EMDR comprende una composición de elementos y metodologías de diversas escuelas de terapia, entre las cuales se pueden subrayar las terapias cognitivo-conductual, técnicas de exposición, teoría de sistemas, principios freudianos, conciencia plena (Mindfulness) y terapias experienciales (Shapiro y Forest, 1997; Shapiro, Kaslow, y Maxfield, 2007). La terapia EMDR es adecuada para tratamientos que colaboren a la superación de un trauma, lo que se traduce a que requiere métodos establecidos para relacionarse con la complejidad del trastorno a tratar (Ross, 1997; Ross y Halpern, 2009; Nijenhuis y Van der Hart, 2011a; 2011b; Steele, Van der Hart, y Nijenhuis, 2009; Van der Hart, Nijenhuis, y Steele, 2006).

La base de la terapia EMDR se encuentra en el modelo de procesamiento de la información a estados adaptativos en Español; y en Inglés adaptive information processing (AIP) (Shapiro, 2001 citado por, Jarero, Artigas, Uribe y Miranda, 2014). El fundamento teórico de la AIP, en el cual se apoya la terapia discutida, sugiere un aporte bastante considerable en la diligencia de un tratamiento eficaz. Esta técnica tiene entre sus potencialidades el hecho de que es fácil de emplear; al terapeuta a pesar de que necesita y tiene como responsabilidad entrenarse en ella antes de llevar la aplicación a la práctica, no le resulta compleja de desarrollar y además sus derivaciones son ligeras.

En el estudio realizado por Jarero, et al. (2014) se describe que la EMDR en su validez, es aceptada por La Organización Mundial de la Salud (2013) y otras entidades internacionales

para el tratamiento de TEPT en cualquier etapa de la vida desde la niñez, pasando por la juventud y aún en la adultez (Bisson y Andrew, 2007). Lo anterior supone una ventaja debido a que en cualquier etapa del desarrollo humano la persona puede experimentar un evento estresante y puede potencialmente desarrollar un TEPT. Autores como Wadda, Zaharim y Alqashan (2010) valoraron la presencia de la sintomatología del TEPT en niños que emigraron hacia Malasia para escapar de la guerra que se vivía en Irak; con su estudio los autores hallaron que el 68.5% de la población padecía la sintomatología para TEPT, 12 de los niños que presentaban los síntomas, los cuales tenían edad entre 7 y 12 años con el consentimiento de sus tutores recibieron 12 consultas de terapia EMDR. Antes de iniciar el proceso, se definieron 2 grupos de los cuales 1 era para someterse a tratamiento y el otro no. Antes de iniciar las sesiones de EMDR se evaluó el nivel de TEPT en ambos grupos y no se halló diferencia relevante; posterior a la aplicación de la terapia se volvió a evaluar el mismo aspecto en ambos grupos y la diferencia en esta segunda evaluación fue significativa para el grupo intervenido.

En el año 2008 autores como Jarero, Artigas y Montero, revelaron los resultados de su investigación acerca de la tragedia vivida en México en el año 2006, como resultado del desplome de una mina en el país azteca hubo 65 mineros muertos, por lo cual el personal de un equipo de AMAMECRISIS se desplazó hasta la zona del suceso para apoyar a los niños que presentaban trauma al igual que duelo por el evento vivido. En este caso 16 niños que perdieron a sus padres (hombres) fueron participes de la terapia EMDR-IGTP. Después de la aplicación de la terapia, se estudiaron los efectos de la misma y se halló que el puntaje de la Escala CRTES (Child's Reaction to Traumatic Events Scale) mostró una desvalorización significativa de la sintomatología traumática. En 2007, Oh y Choi, realizaron un estudio SPECT EMDR con 2 pacientes que padecían trauma por accidente de tránsito. Después de la aplicación de EMDR los investigadores hallaron una mejora en el estado de los pacientes con trauma desde beneficios cerebrales.

La EMDR sugiere que se deben eliminar las experiencias que el paciente ha vivido y que por la interpretación que se le está dando, ya que está causando malestar en la persona, así mismo se tiene en cuenta la situación del aquí y el ahora, para contribuir al buen estado del paciente en el futuro (Shapiro, 2001, 2006).

Las ventajas de la terapia no finalizan en que sea aplicable a niños, jóvenes y/o adultos, además se puede aplicar a un campo más amplio donde sea necesario tratar de situaciones perturbadoras (Shapiro, 2001; Solomon y Shapiro, 2008), este planteamiento evidencia la oportunidad de desarrollar EMDR con un paciente que atraviese cualquier etapa de su vida y como no puede faltar, que padezca un TEPT; son entonces 2 criterios indiscutibles para aplicar la terapia al paciente. El EMDR se puede emplear con personas que presenten síntomas psicóticos guarden relación con eventos perturbadores pasados. Un ejemplo que plantean Hardy, et al., (2005) y Morrison, et al., (2003) manifiesta como ejemplo una paranoia que tuvo sus inicios inmediatamente después de un suceso traumático como un atraco o bien sea los sonidos que se asocian al trauma. Cuando los eventos de la vida ejercen influencia secretamente en la psicosis gracias a las creencias centrales o hipótesis acerca de sí mismo y el resto de personas, es viable aplicar EMDR para reducir los síntomas psicóticos. El hecho de haber tenido experiencias negativas en la infancia como resultado de la interacción con las demás personas puede generar en el futuro expectativas negativas hacia el resto de la sociedad, desarrollándose síntomas paranoides (Fisher et al., 2012).

Otras de las aplicaciones de la terapia EMDR y quizá la que más se ha discutido como tratamiento es los sufrimientos clínicos apoyados en vivencias estresantes (Shapiro, 2001; Solomon y Shapiro, 2008). Otra evidencia que fundamenta la idea de que la EMDR es aplicable para el tratamiento TEPT es el planteamiento de la APA (2004) y Bisson y Andrew (2007).

Hasta el momento quizá el lector ha podido identificar que la aplicabilidad de la terapia es

efectiva para la reducción de la sintomatología traumática, por ello se busca dejar claro las diferentes modalidades de aplicación de EMDR. La terapia y TEPT ha pasado por procesos de modificación que permiten su diligencia individual y/o grupal según sea necesario, es por ello que Jarero, Artigas y Luber (2011) declaran que de cualquier manera en que sea usada la terapia resulta efectiva para el paciente. Adler y Settle (2008) y Fleming (2012) describen la efectividad de EMDR desde su desarrollo individual precisamente con pacientes con sintomatología traumática en niños; de igual manera algunos autores han aplicado lo que se conoce como el protocolo grupal e integrativo (EMDR-IGTP), Artigas, Jarero, Alcalá y López (2014) han aplicado un modelo grupal de EMDR combinando el formato inicial de la terapia constituido por ocho fases y además una técnica conocida como el abrazo de la mariposa, lo cual ha resultado completamente efectivo (Artigas y Jarero, 2014).

Al revisar mayor información científica se ha identificado que EMDR y las terapias de exposición tienen resultados clínicos positivos en el tratamiento del TEPT (Davidson y Parker, 2001). Además de tratar la perturbación presente de un evento reciente específico, optar por aplicar aspectos de la terapia aun sin haberse presentado los síntomas del TEPT es un avance especial para disminuir las posibilidades de guardar información que contenga una carga perturbadora y que conduzca a la indebida interpretación de los acontecimientos (Tofani y Wheeler, 2011).

Es importante destacar que además de las adaptaciones que se han mencionado anteriormente al modelo original de EMDR, también la investigación ha permitido exponer EMDR-PRECI (incidentes críticos recientes), este nuevo ajuste resulta apropiado si se busca disminuir la sintomatología del TEPT en la etapa adulta (Jarero et al., 2011; Jarero y Uribe 2011, 2012). Siguiendo la misma línea de destacar los ajustes de la terapia, existe EMDR-PROPARGA o el protocolo individual de terapia de reprocesamiento y desensibilización a

través del movimiento ocular para para uso de profesionales en situaciones de trauma agudo, este es un modelo aplicado para profesionales más específicamente personas que trabajan bajo contrato o voluntarios, que otorgan servicios críticos en emergencias; como lo son: policías, operadoras de líneas de emergencia, bomberos, personal de rescate y búsqueda, personal de ambulancias y personal de salas de urgencias; que al igual que los demás modelos propuestos hasta este punto cumple con las expectativas de mejoramiento (Jarero, Amaya, Givaudán y Miranda, 2013).

Conclusiones

Los estudios que fundamentan este material de investigación convergen en que la Terapia EMDR es efectiva en cuanto al tratamiento de TEPT, permitiéndole al paciente superar el evento traumático; modificando la interpretación que ha tenido del mismo, no obstante diferentes autores han optado por realizar modificaciones, en este caso nuevos protocolos, al momento de aplicar EMDR lo que no necesariamente afecta el diseño original del autor principal pero si encierra dentro de sí un enfoque de entrenamiento en la terapia para una población especial. Siguiendo en la misma discusión se subraya que la es terapia efectiva pese a los agregados que le hacen algunos autores lo cual fundamenta en mayor medida sus efectos.

Al tomar como fundamento las diferentes modalidades que hoy día caracterizan a EMDR resulta posible a la imaginación manifestar que quizá en algunos años al revisar los estudios que se hagan se encuentre mayor número de modalidades de enseñanza o de ejecución de la misma con respecto a situaciones tan específicas de aplicación como ya algunos autores han hecho. Lo que conlleva a la fusión de la EMDR con otras técnicas de igual magnitud para garantizar en mayor medida los resultados positivos de la intervención, EMDR hasta el momento ha sido tan flexible a los ajustes que ha tenido que sin exasperarse se puede deducir que probablemente con el tiempo vengan nuevas modificaciones.

Igualmente a pesar de ser una técnica que tiene éxito como tratamiento y con resultados rápidos en el TEPT, en Colombia a pesar de todas las víctimas por los diferentes conflictos que existen, no se ha hecho ningún estudio publicado en los últimos 8 años alrededor de esta temática, sería interesante ver si ese impacto también se observa en nuestra población o al menos aumentar los referentes de éxito o no de este procedimiento terapéutico.

Referencias bibliográficas

- Adler-Tapia, R. L., y Settle, C. S. (2008). *EMDR and the art of psychotherapy with children*. New York, NY: Springer.
- American psychiatric association, (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.*, 4ta edición. Washington: Masson.
- American psychiatric association. (2004). *Practice guidelines for the treatment of patients with acute stress disorder and posttraumatic stress disorder*. Arlington, VA: Author.
- American psychiatric association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Washington, DC: Author. <http://dx.doi.org/10.1891/1933-3196.8.4.E143>
- Artigas, L., Jarero, I., Alcalá, N., y López Cano, T. (2014). The EMDR integrative group treatment protocol (IGTP) for children. In M. Luber (Ed.), *Implementing EMDR early interventions for man-made and natural disasters* (pp. 237–251). New York, NY: Springer Publishing.
- Artigas, L., y Jarero, I. (2014). The butterfly hug. In M. Luber (Ed.), *Implementing EMDR early mental health interventions for man-made and natural disasters* (pp. 127–130). New York, NY: Springer Publishing.
- Báguena Puigcerver, M. J. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el estrés post-traumático. *Psicothema*, 13(3) 479-492.

- Ballenger J, Davidson J, Lecrubier Y (2000). *Focus on posttraumatic stress disorder. J Clin Psychiatry*, 61 (supl 5): 3-12.
- Bisson, J., y Andrew, M. (2007). Psychological treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 18(3): CD003388.
- Calvete, E. (2005). Género y vulnerabilidad cognitiva a la depresión: el papel de los pensamientos. *Ansiedad y Estrés*, 11, 203-214. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/comision/tep/tep/index.htm>
- Cazabat, E. (2004) EMDR: alivio rápido y duradero para una variedad de problemáticas. Casos clínicos. V Congreso Virtual de Psiquiatría. <http://www.emdr-es.org/prensacont1.htm>
- Courtois, C., y Ford, J.D. (2009). Treating complex traumatic stress disorders. An evidence-based guide. New York: Guilford Press.
- Davidson, P. R., y Parker, K. C. H. (2001). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): A meta-analysis. *Journal of Consultant Clinical Psychology*, 69, 305–316.
- Dongil-Collado, E. (2008). Reestructuración cognitiva: un caso de estrés postraumático. *Ansiedad y Estrés*, 14, 265-288. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/comision/tep/tep/index.htm>
- Donguil-Collado, E (2009). Trastorno por estrés postraumático. *Ansiedad y Estrés*.
- Ehlers, A., Bisson, J., Clark, D. M., Creamer, M., Pilling, S., Richards, D., Yule, W. (2010). Do all psychological treatments really work the same in posttraumatic stress disorder? *Clinical Psychology Review*, 30, 269–276.
- Fisher, H.L Schreier, A., Zammit, S., Maugham, B, Munafó, M. R., Lewis, G., y Wolke, D. (2012) Pathways between childhood victimization and psychosis-like symptoms in the ALPAC birth cohort. *Schizophrenia Bulletin*, 39, 1045– 1055.
- Fleming, J. (2012). The effectiveness of eye movement desensitization and reprocessing in the treatment of traumatized children and youth. *Journal of EMDR Practice and Research*, 6(1), 16–26.
- Foa, E.B., Keane, T.M., y Friedman, M.J. (2000). Effective treatments for PTSD. *Practice guidelines from the international society for traumatic stress studies*. New York: Guilford.
- Gelbach, R., y Davis, K. (2007). Disaster response: EMDR and family systems therapy under community wide stress. In F. Shapiro, F. W. Kaslow, y L. Maxfield (Eds.), *Handbook of EMDR and family therapy processes* (pp. 387–406). New York, NY: Wiley.
- Hardy, A., Fowler, D., Freeman, D., Smith, B., Steel, C., Evans, J, Dunn, G. (2005). Trauma and hallucinatory experience in psychosis. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(8), 501–507
- Iruarrizaga, I., Miguel-Tobal, J. J., Cano-Vindel, A., y González-Ordi, H. (2004). *Consecuencias psicopatológicas tras el atentado terrorista del 11-M en Madrid en víctimas, familiares y allegados*. *Ansiedad y Estrés*, 10, 195-206. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/comision/tep/tep/index.htm>
- Jarero, I., Amaya, C., Givaudan, M., y Miranda, A. (2014). Protocolo individual de terapia EMDR para uso de paraprofesionales: Un estudio aleatorio controlado con auxiliares. *Journal of EMDR Practice and Research*, 8(4), E156-E166. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1629985362?accountid=34487>
- Jarero, I., Artigas, L., Uribe, S., y Miranda, A. (2014). EMDR Ttherapy humanitarian trauma recovery interventions in latin America and the caribbean. *Journal of EMDR Practice and Research*, 8(4), 260-268.
- Jarero, I., Artigas, L., Uribe, S., y Miranda, A. (2015). Intervenciones humanitarias

para la recuperación del trauma con terapia EMDR en Latinoamérica y el caribe. *Journal of EMDR Practice and Research*, 9(2), E69-E78. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1676460491?accountid=34487>

Jarero, I., Artigas, L., y Luber, M. (2011). The EMDR protocol for recent critical incidents: Application in a disaster mental health continuum of care context. *Journal of EMDR Practice and Research*, 5(3), 82–94.

Jarero, I., Artigas, L., y Montero, M. (2008). The EMDR integrative group treatment protocol: Application with child victims of a mass disaster. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2, 97–105.

Jarero, I., Roque-López, S., y Gómez, J. (2014). Primer estudio de investigación de la aplicación del protocolo grupal e integrativo con EMDR a niños víctimas de violencia interpersonal severa. *Journal of EMDR Practice and Research*, 8(4), E143-E155. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1629985441?accountid=34487>

Jarero, I., y Uribe, S. (2011). The EMDR protocol for recent critical incidents: Brief report of an application in a human massacre situation. *Journal of EMDR Practice and Research*, 5(4), 156–165.

Jarero, I., y Uribe, S. (2012). The EMDR protocol for recent critical incidents: Follow-up report of an application in a human massacre situation. *EMDR Practice and Research*, 6(2), 50–61.

Jarero, I., y Uribe, S. (2014). Worst case scenarios in recent trauma response. In M. Luber (Ed.), *Implementing EMDR early mental health interventions for man-made and natural disasters* (pp. 533–541). New York, NY: Springer Publishing.

Jarero, I., y Uribe, S. (2014). Worst case scenarios in recent trauma response. In M. Luber

(Ed.), *Implementing EMDR early mental health interventions for man-made and natural disasters* (pp. 533–541). New York, NY: Springer Publishing.

Joseph, S., Williams, R. y Yule, W. (1997): *Understanding post-traumatic stress. A psychosocial perspective on PTSD and treatment*. New York. Wiley.

Miguel-Tobal, J.J., Cano-Vindel, A., Iruarrizaga, I., González, H., y Galea, S. (2004). Consecuencias psicológicas de los atentados terroristas del 11-M en Madrid. Planteamiento general de los estudios y resultados en la población general. *Ansiedad y Estrés*, 10, 163-179. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/comision/tep/tep/index.htm>

Morrison, A. P., Frame, L., y Larkin, W. (2003). Relationships between trauma and psychosis: A review and integration. *The British Journal of Clinical Psychology/The British Psychological Society*, 42(Pt. 4), 331–353.

Mosquera, D. y González A. (2011). Del apego temprano al TLP [From early attachment to BPD]. *Revista Mente y Cerebro*, 18-27.

Mosquera, D., y González, A. (2013). Terapia EMDR en el trastorno límite de personalidad/EMDR therapy in borderline personality disorder. *Acción Psicológica*, 10 (1), 85-95. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1460987474?accountid=34487>

Moya-Albiol, L. y Occhi, S. (2007). Sintomatología del Trastorno por Estrés Postraumático y empatía en población no directamente afectada tras los atentados terroristas de Madrid del 11 de Marzo de 2004. *Ansiedad y Estrés*, 13, 269-281. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/comision/tep/tep/index.htm>

Nijenhuis, E.R.S., y Van der Hart, O. (2011a). Dissociation in trauma: A new definition

- and comparison with previous formulations. *Journal of Trauma and Dissociation*, 12, 416-445.
- Nijenhuis, E.R.S., y Van der Hart, O. (2011b). Defining dissociation in trauma. *Journal of Trauma and Dissociation*, 12, 469-473.
- Oh, D. H., y Choi, J. (2007). Changes in the cerebral perfusion after EMDR. *Journal of EMDR Practice and Research*, 1, 24-30.
- Olivares-Crespo, M. E., Sanz-Cortés, A., y Roa-Álvaro, A. (2004). Trastorno de estrés postraumático asociado a cáncer: revisión teórica. *Ansiedad y Estrés*, 10, 43-61. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/comision/tep/tep/index.htm>
- Pagani, M., Högberg, G., Fernandez, I., y Siracusano, A. (2015). Correlatos de la terapia EMDR en la neuroimagen funcional y estructural: Un resumen crítico de los hallazgos recientes. *Journal of EMDR Practice and Research*, 9(2), E58-E68. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1676460306?accountid=34487>
- Ross, C.A. (1997). Dissociative identity disorder. *Diagnosis, clinical features, and treatment of multiple personality* (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Ross, C.A., y Halpern, N. (2009). Trauma model therapy. *A treatment approach for trauma, dissociation, and complex comorbidity*. Richardson, TX: Manitou Communications.
- Shalev Ay (2000). Post traumatic stress disorder: diagnosis, history, and life course. En: *Post-traumatic stress disorder diagnosis, management and treatment*. Nutt D, Davidson JRT, Zohar J (eds.), pp. 1-15. Martin Dunitz Ltd,
- Shapiro, F. (1989). Efficacy of the eye movement desensitization procedure in the treatment of traumatic memories. *Journal of Traumatic Stress Studies*, 2, 199-223.
- Shapiro, F. (2001). *Eye movements, desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures* (2nd Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Shapiro, F. (2006). *EMDR: New notes on adaptive information processing, with case formulation principles, forms, scripts, and worksheets*. Watsonville, CA: EMDR Institute.
- Shapiro, F. (2007). EMDR and case conceptualization from an adaptive information processing perspective. En F. Shapiro, F. Kaslow y L. Maxfield (Eds.), *Handbook of EMDR and family therapy processes* (pp. 3-36). New York: Wiley.
- Shapiro, F. (2007). EMDR, adaptive information processing, and case conceptualization. *Journal of EMDR Practice and Research*, 1, 68-87.
- Shapiro, F., Kaslow, F.W. y Maxfield, L. (2007). *Handbook of EMDR and family therapy processes*. New York: John Wiley.
- Shapiro, F., y Forrest, M. (1997). EMDR. *The breakthrough therapy for overcoming anxiety, stress and trauma*. New York: Basic Books.
- Solomon, R. M., y Shapiro, F. (2008). *EMDR and the adaptive information processing model: Potential mechanism of change*. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(4), 315-325.
- Steele, K., Van der Hart, O., y Nijenhuis, E.R.S. (2009). *The theory of trauma-related structural dissociation of the personality*. In P.F. Dell y J.A. O'Neil (Eds.), *Dissociation and the dissociative disorders: DSM-V and beyond* (pp. 239-258). New York: Routledge.
- Tofani, L. R., y Wheeler, K. (2011). The recent-traumatic episode protocol: Outcome evaluation and analysis of three case studies. *Journal of EMDR Practice and Research*, 5(3), 95-110.

- Van den Berg, D.,P.G., Van der Vleugel, B.,M., Staring, A. B. P., De Bont, P.,A.J., y De Jongh, A. (2015). EMDR y psicosis: Pautas de conceptualización y tratamiento. *Journal of EMDR Practice and Research*, 9(1), E29-E45. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1652867040?accountid=34487>
- Van der Hart, O., Nijenhuis, E.R.S., y Steele, K. (2006). *The haunted self: Chronic traumatization and the theory of structural dissociation of the personality*. New York: Norton.
- Van der Kolk, B.A., McFarlane, A.C. y Wisath, L. (eds.) (1996): *Traumatic stress. The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York. The Guilford Press.
- Wadda, N. N., Zaharim, N. M., y Alqashan, H. F. (2010). The use of EMDR in treatment of traumatized Iraqi children. *Digest of Middle East Studies*, 19(1), 26–36.
- World Health Organization. (2013). *Guidelines for the management of conditions specifically related to stress*. Geneva, Switzerland: Author.

ESTUDIO DE LOS ESTILOS DE CRIANZA EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN COLOMBIA: UN ESTADO DEL ARTE

Sandra Castillo¹, Darwis Sibaja¹, Lina Carpintero¹, Kelly Romero-Acosta²

Recibido: 11-05-2015 - Aceptado: 07-09-2015

Resumen

Hablar de estilos de crianza es hacer mención a la manera como el padre educa a su hijo y la relación que hay entre ellos. Este artículo tiene como objetivo determinar el estado del arte de los estudios que consideran como una de sus variables los estilos de crianza en Colombia. Se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos en bases de datos y en revistas científicas teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: que se hubiesen realizado en Colombia y que entre sus variables de estudio estuviesen incluidos los estilos de crianza. Se estudiaron los resultados encontrados y a partir de estos se plantearán futuras investigaciones, centrados en los de estilos de crianza en Colombia.

Palabras clave: Estilos de crianza, niño, niñas, adolescente, Colombia.

STUDY OF PARENTING STYLES ON CHILDREN AND ADOLESCENTS IN COLOMBIA: A STATE OF THE ART

Abstract

Parenting styles is related to how parents educate his son or daughter and the relationship between them. This article aims to determine the state of the art of the study about parenting styles on children and adolescents y Colombia. An exhaustive search of scientific papers was conducted in databases and, also, in scientific journals considering the following inclusion criteria: to be held in Colombia and that among study variables they were included parenting styles. The findings from these and future research were raised taking into account the issue of parenting styles in Colombia.

Keywords: Rearing styles; children; adolescents; Colombia.

¹ Estudiantes X semestre del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR. Sincelejo, Sucre, Colombia.

² Doctora en Psicopatología, psicóloga, docente-investigadora en Corporación Universitaria del Caribe –CECAR. Sincelejo, Sucre, Colombia; kelly.romero@cecar.edu.co

Introducción

La interacción, la relación y la comunicación afectiva, hacen del sistema de la familia un complemento para la socialización de la crianza. También, las bases éticas y morales de dicho sistema determinan algunos estilos de crianza, y estos, a su vez, condicionan entre otras cosas, el desarrollo emocional y afectivo de los individuos, por tanto, los estilos de crianza suponen la base para formar individuos más o menos adaptativos a las demandas sociales, así se ha estudiado el presente tema en diversos países alrededor del mundo.

Cuando se habla de estilos de crianza se hace referencia a un conjunto de conductas ejercidas por los padres hacia los hijos (niño, niña), teniendo en cuenta que los padres son los principales responsables del cuidado y protección de los niños/niñas, desde la infancia hasta la adolescencia (Céspedes, 2008; Papalia, 2005; Sordo, 2009).

La familia puede considerarse como la primera escuela en la que el ser humano aprende acerca de sus valores o lo que es aceptado por las reglas de la sociedad en la cual vive. Según Goleman (1997), "la vida en familia es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que se aprende a sentirse uno mismo y en donde se asimila la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos". Por lo tanto, en la familia se aprende a entender los sentimientos de los otros y a responder hacia éstos.

Algunas entidades han intentado suplir las necesidades básicas de la familia a través de los orfanatos, asilos y variantes de estos, pero el ambiente familiar es el único capaz de brindar el amor y el afecto necesario para el buen desarrollo del ser, aunque muchas de las familias sean tan conflictivas que en vez de optimizar el crecimiento psicológico, físico, moral y social de una persona terminan haciendo lo contrario y convirtiéndolas en seres que son peligro para el resto de la comunidad (Goleman, 1997). En este sentido, es de vital importancia el estudio de los estilos de crianza en una comunidad, con

el fin de conocer los factores más característicos que promueven ciertos estilos de crianza que no generan actitudes positivas y adaptativas en los individuos. Esto contribuiría a brindar estrategias a la comunidad para reflexionar sobre el estilo de la crianza que más conviene a los hijos, para una mejor adaptación social.

Cuando se conforma un sistema, en este caso la familia, se debe conocer la función de cada estructura y la manera cómo estas se relacionan entre sí y a la vez mirar cómo influye el ambiente social en ese sistema, es decir, cómo se ve inmerso el sistema (familia) en el supra sistema (ambiente).

La familia es el primer nivel de socialización de los seres humanos por en cuyo seno también se desarrolla la personalidad y los estados emocionales, en consecuencia se convierten en uno de los contextos más importantes para el desarrollo evolutivo de cada individuo. Según Bornstein (2002) y Torío (2003), nadie parece dudar de que la familia sea el contexto de crianza más importante en los primeros pasos de vida de la evolución de un individuo y es donde se adquieren habilidades sociales y comunicativas y los primeros hábitos que permitirán tomar la autonomía y las conductas decisivas para la vida.

Musitu, Román y Gracia (1988), consideran que los elementos que determinan los estilos de crianza contribuyen a una mejor práctica educativa, estas serían la estructura, el afecto, el control conductual, la comunicación, la transmisión de valores y los sistemas externos. Los cuatro primeros hacen alusión a las relaciones intrafamiliares o micro sistémicas, y las últimas hacen referencia a la dimensión social, siendo esta la que se extiende como análisis en el estudio de la socialización. La posición dentro de un supra sistema (ambiente social) explicará en gran medida la toma de postura y modos de actuación en un sistema (familia).

En investigaciones anteriores se ha encontrado que los estilos de crianza influyen en el desarrollo de sintomatología internalizante (ansiedad/depresión) (Steinberg, Blatt-Eisengart

y Cauffman, 2006). Franco, Pérez y Pérez (2014) hallaron que algunas actitudes y pautas de crianza (tales como, grado de satisfacción, niveles de apoyo, compromiso con la crianza, entre otras) influyen significativamente en el desarrollo y mantenimiento de alteraciones emocionales en los hijos.

Según Rodrigo y Palacios (1998), los estilos o prácticas de crianza que pretenden los padres en cada familia sirven para modular y canalizar las conductas de los hijos en la dirección que ellos consideren adecuada. Estos estilos de crianza se basan en lo aprendido en la propia familia paterna y materna, por tanto, se transmiten de generación en generación a partir de la experiencia de vida familiar.

Patterson (2002), señala que las pautas de crianza son el principal determinante del comportamiento antisocial en el niño. En este caso en particular, los estilos de crianza son un mecanismo básico denominado condicionamiento de escape, según el cual un niño aprende a responder de forma aversiva para dar fin a los comportamientos agresivos de sus padres o hermanos. Por lo tanto confirma una vez más la importancia de investigar acerca de los estilos de crianza y sobre las repercusiones que esto acarrea consigo.

Los padres autoritarios y permisivos no propician un despliegue adecuado de habilidades sociales (Valiente, Fabes, Eisenberg y Spinrad, 2004), mientras que un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo, favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas (Confalonieri y Giuliani, 2005; Isaza, 2012).

Colombia es un país con una situación socio-política marcada por el conflicto interno que lleva consigo efectos colaterales en todos los ciudadanos colombianos, ya sean víctimas directas del conflicto o no. La estructura familiar puede verse afectada por causa de muerte, desapariciones, torturas, violaciones –entre otras situaciones- vividas por uno o varios miembros de la familia. En este sentido, el estilo de crianza, considerado herencia familiar y cultural podría

verse matizado por la vivencia de estos hechos altamente estresantes, que podrían producir posibles sentimientos de miedo, rabia y/o frustración de padres a hijos y de hijos a padres. Por esta razón, es de vital importancia estudiar sobre los estilos de crianza en las familias colombianas. Las preguntas que se generan a partir de esta reflexión son las siguientes: ¿Se suele estudiar sobre los estilos de crianza en Colombia? ¿Cuál es el estado de conocimiento de los estilos de crianza en este país?.

El estado del arte sirve para estar al tanto de lo que se conoce y de lo que se desconoce acerca de un tema de estudio. Además, ayuda a orientar y a focalizar nuevas perspectivas de investigación. Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo es determinar el estado del arte de los estudios que consideran como una de sus variables, los estilos de crianza en Colombia.

Metodología

Se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos en bases de datos y en revistas científicas tales como, *Scopus*, *Scielo* y *Psicodoc*, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión, 1. Que hayan sido realizados en Colombia y 2. Que entre sus variables de estudio estuvieran incluidos los estilos de crianza; con estas palabras claves se encontraron 218 artículos en total y solo cumplieron los criterios de inclusión ocho.

Posteriormente se realizó una segunda búsqueda en revistas indexadas en Colombia, con base en el documento publicado por Ardila y Pérez-Acosta (2010). En total se encontraron 66 artículos, de los cuales solo 4 cumplieron con los criterios de inclusión.

Finalmente se escogieron nueve artículos puesto que tres artículos de las revistas se repetían en las bases de datos consultadas.

Resultados

Los resultados encontrados en esta revisión teórica fueron nueve investigaciones, una de tipo cualitativo, cinco de tipo cuantitativo y tres de reflexión teórica. A continuación se especifican las investigaciones encontradas en este estudio. La gráfica 1 muestra los artículos según el tipo de estudio utilizado y la tabla 1 aporta un resumen de los trabajos cualitativos y cuantitativos hallados en esta investigación.

1. “*Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes*” (Agudelo *et al.*, 2001). Este estudio realiza una investigación con adolescentes, en el cual utiliza como variables: los estilos de socialización familiar, el facilismo y los valores. Es de tipo cuantitativo. La finalidad de esta investigación fue analizar de forma conjunta las posibles diferencias entre las variables ya mencionadas y los valores en las comunidades; en ella se utilizó la técnica de análisis discriminante. Dicha técnica permite conocer cuál es la contribución de cada una de estas variables y la diferenciación entre los distintos grupos.

2. “*Crianza y comportamiento moral: un modelo mediacional*” (Velásquez, *et al.*, 2006). Es una investigación de tipo cuantitativo que se realizó con una muestra de 114 niños. El objetivo principal del estudio fue evaluar si el comportamiento de los padres se relacionaba con la conducta moral de sus hijos preadolescentes y si algunas atribuciones psicológicas mediaban

en dicha relación. Los resultados de los análisis mostraron que el control restrictivo y los modelos de conducta moral de dichos padres sí se relacionaban con la conducta moral de sus hijos.

3. “*La aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad*” (Jaramillo, *et al.*, 2006). En esta investigación de tipo cuantitativo se pretende identificar algunas variables individuales, familiares y escolares asociadas a la aceptación y al rechazo en grupos escolarizados, con edades comprendidas entre 9 y 11 años. Los estilos de crianza estudiados fueron: autoritario, permisivo, descuidado, sobreprotector y democrático. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario y una entrevista semi-estructurada. Esta investigación se basa en 5 hipótesis, las cuales son: H1 la diferencia significativa entre los niños aceptados y los niños rechazados socialmente por sus compañeros y la capacidades que tienen estos para ejercer el control afectivo; H2: cuales son los déficit que presentan los niños rechazados o las malas conductas que contribuyen negativamente; H3: discriminar los estilos de crianza utilizados por las familias con mayor frecuencia que sufren rechazo en contraposición a los estilos de crianza utilizados por las familias en las cuales los niños no son rechazado;. H4: mirar en las aulas el desarrollo de condiciones o rechazo social entre los alumnos y cuáles son los estilos utilizados por las familias a que pertenecen; y H5: mirar cuáles son las reacciones que los niños exteriorizan hacia sus compañeros.

Gráfico 1. Artículos según el tipo de estudio



Fuente: Elaboración propia

4. “*Las representaciones sociales de género y castigo y sus índices en la corrección de los hijos*” (Buitrago-Peña, *et al.*, 2009). Es una investigación de diseño cualitativo que pretende aportar comprensión sobre las representaciones sociales en relación con los correctivos implementados con los niños y niñas. Para este trabajo se utilizaron estudios de casos y entrevistas estructuradas. Las familias investigadas fueron de tipo nuclear, monoparental femenina o masculina. Se llegó a la conclusión de que el proceso de construcción de las representaciones sociales está dado por las formas de crianza y que las creencias, las pautas, las prácticas y los estilos de crianza influyen significativamente en la diferenciación de correctivos empleados con los hijos.

5. “*El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental*” (Isaza, *et al.*, 2010) este es un estudio de tipo cuantitativo, en el cual se empleó la técnica de desarrollo de habilidades sociales en una muestra de infantes de dos a tres años de edad. Se consideró el desarrollo social como un proceso educativo gradual en el que los padres son la base para el potencial de dicho desarrollo social de sus hijos. Esta investigación fue de tipo descriptivo correlacional y se evaluaron diferentes estilos de crianza; tales como el autoritario, el equilibrado y

el permisivo. Se concluyó que el estilo de crianza autoritario y el permisivo se asocian a bajos niveles de habilidades sociales, mientras que el estilo equilibrado propicia la representación de repertorio conversacional, de interés, solución de problemas y asertividad.

6. “*La influencia del clima socio familiar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas*” (Isaza, *et al.*, 2012). Este estudio es de tipo cuantitativo y se propuso analizar la influencia de los estilos de interacción parental y del clima socio-familiar sobre el desarrollo de las habilidades sociales con una muestra de 108 niños y niñas. Se concluyó que a mayor presencia de acciones equilibradas y mayor clima de participación, los niños y las niñas presentan un mayor desempeño social y que, a mayores estrategias autoritarias, menor desarrollo de repertorios sociales.

7. “*Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy*” (Izzedin y Pachajoa., 2009). Este trabajo analiza la relación entre las múltiples concepciones de la infancia y las pautas de crianza a través de diversos periodos de la historia. También enfatiza en los primeros años de vida y en la socialización familiar. Finalmente, plantea una reflexión acerca de las necesidades de la familia desde la psicología.

Tabla 1. Resumen de artículos de tipo investigación cualitativa y cuantitativa

Autores	Muestra	VARIABLES ESTUDIADAS	Tipo de estudio
Buitrago-Peña, et al., 2009	Adultos	Representaciones sociales de castigo y género.	Cualitativo
Jaramillo, et al., 2006	Niños	Individuales, escolares y familiares.	Cuantitativo
Velásquez, et al., 2006	Niños	Crianza de los padres, modelo moral, empatía, simpatía, autovaloración, comportamiento moral.	Cuantitativo
Isaza, et al., 2010	Niños	Estilos de interacción familiar y el desarrollo de habilidades sociales.	Cuantitativo
Isaza, et al., 2012	Niños	Influencia de los estilos de interacción parental y del clima social familiar sobre el desarrollo de habilidades sociales.	Cuantitativo
Agudelo, et al., 2001	Adolescentes	Estilos de socialización familiar, familismo y valores desde una perspectiva intercultural.	Cuantitativo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del programa AAL.

8. “*Las pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*” (Cuervo, 2010). Este trabajo se interesó por hacer una reflexión sobre la relación que existe entre pautas de crianza y el desarrollo socio-afectivo durante la infancia. También, considera la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas prosociales para la prevención de salud mental en la infancia como la depresión, la agresividad, la baja autoestima y la ansiedad.

9. “*Una nueva mirada hacia la construcción de la paternidad*” (Nieri, 2012). Este trabajo se interesa por estudiar y reflexionar sobre la paternidad, y tiene como propósito demostrar qué le ocurre al padre en el momento de la gestación, parto y puerperio de la mujer, concluye que las funciones de los padres van más allá de una tarea social y un sostén económico, y que es un acompañamiento emocional-afectivo en el proceso de gestión y de crianza del niño durante el desarrollo de su hijo, para dar identidad, amor, cuidado y seguridad dentro de la familia.

Discusión

El objetivo de este trabajo es determinar el estado del arte de los estudios que consideran como una de sus variables los estilos de crianza en Colombia. Los antecedentes que se han encontrado con respecto al tema son en su gran mayoría internacionales y los que se han realizado en Colombia se han llevado a cabo en el interior del país (Bogotá y Medellín), no hay estudios en la costa, mucho menos en el departamento de Sucre. También es importante señalar que las investigaciones en su gran mayoría toman como muestra principalmente a los niños más que a los padres. En este sentido sería interesante realizar estudios que tengan en cuenta el discurso de los padres o sus respuestas ante instrumento de cribado o *screening*.

Por otro lado, la mayoría de estudios relacionan los estilos de crianza con algunas variables relevantes en el proceso de crecimiento de los niños, tales como conducta pro social y/o habilidades sociales (Jaramillo, *et al.*, 2006.,

Velásquez, *et al.*, 2006., Isaza, *et al.*, 2010 Isaza, *et al.*, 2012., Buitrago-Peña, *et al.*, 2009; Agudelo *et al.*, 2001., Cuervo, 2010; Nieri, 2012; Izzedin *et al.*, 2009), casi ninguno tiene en cuenta analizar la relación que existe entre los estilos de crianza y la presencia de problemas psicológicos, por ejemplo.

Jaramillo y sus colegas (2006), afirman que existen cinco clases de estilos de crianza que son: el autoritario, el permisivo, el descuidado, el sobre protector y el democrático. Esto coincide con otras investigaciones que también confirman que los padres manejan ciertos criterios y estilos al momento de educar o guiar a sus niños, y en su mayoría están relacionados con la educación que han recibido los padres y que transmiten de forma evidente a sus hijos.

Para algunos países centro-americanos, los castigos se suministran con más frecuencia a los niños, mientras que en Colombia las dimensiones de castigo difieren según el sexo, la edad y el estrato socio económico. Por ejemplo, en Colombia, los castigos se le proporcionan con más reiteración a niños varones cuyas edades oscilan entre 0 y 14 años (Buitrago-Peña, Cabrera-Cifuentes, Guevara-Jiménez, 2009). Con relación a este tema, podría estudiarse el tipo de castigo recibido por el menor y el estilo de crianza que más se relaciona con este modelo de prácticas. En muchas ocasiones el tipo de castigo puede incurrir en medio de una violencia intrafamiliar grave, lo que trae consigo castigos severos que rocen el maltrato infantil. Según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2013) se realizaron 68230 peritaciones por violencia intrafamiliar en Colombia. Del total de los casos, el 65.58% correspondió a violencia de pareja, 14.23% a violencia contra niños, niñas y adolescentes, 18.20% a violencia entre otros familiares y 2% a violencia contra el adulto mayor. Sería interesante profundizar más sobre el estilo de crianza más característico en familias que infligen castigos severos y que conviven en un ambiente con altos niveles de violencia intrafamiliar. ¿Cómo se educa a estos hijos? ¿Por qué se castiga de esa manera? ¿Cómo se relacionan los cuidadores con estos hijos e hijas?.

La perspectiva socio culturalista enfatiza en el hecho de que los niños y las niñas necesitan de forma básica e importante el apoyo directo de sus padres para el adecuado desarrollo de su aprendizaje cognitivo y social, en relación con la interacción con el medio, También se encontró que la cultura influye de manera directa en el desarrollo de habilidades en el menor (Agudelo, Cava y Musitu, 2001).

Por otro lado, las pautas de crianza y el desarrollo afectivo y social de los niños están íntimamente relacionados con el estado mental de los padres, así lo confirman los antecedentes encontrados en el desarrollo de la presente investigación (Jaramillo *et al.*, 2006; Velásquez *et al.*, 2006; Isaza *et al.*, 2010; Isaza *et al.*, 2012; Buitrago-Peña *et al.*, 2009; Agudelo *et al.*, 2001, Cuervo, 2010; Nieri, 2012; Izzedin *et al.*, 2009). Este tema es de vital importancia para el contexto colombiano, puesto que debido al conflicto interno y a la vivencia de situaciones con altos niveles de estrés, los trastornos mentales, en especial los trastornos de ansiedad y de depresión –es decir, internalizantes- tienen una alta prevalencia en el país. Esto según el estudio de salud mental que se realizó en el 2003 en el país, en el cual se encontró una prevalencia de 40,1% de trastornos mentales (Ministerio de Protección Social, 2005). En este estudio, los trastornos de ansiedad y los trastornos del estado de ánimo fueron los más prevalentes, esto es, un 19,3% y un 15%, respectivamente.

A pesar de todo esto, en Colombia no se han hecho suficientes estudios acerca de este tema, es decir, focalizadas hacia la relación entre estilos de crianza y la prevalencia de problemas psicológicos, tales como ansiedad y depresión. Tampoco se han realizado suficientes investigaciones acerca de los estilos de crianza en general, especialmente en la costa, y mucho menos en el departamento de Sucre. Se recomienda llevar a cabo más investigaciones sobre los estilos de crianza en diferentes regiones colombianas y que se estudie la relación que existe entre el estilo de crianza y la aparición de problemas psicológicos.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, A., Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes. *Escritos de psicología*, 5, 70 - 80.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* 1. *Children and Parenting*, 12(2), 3-43.
- Buitrago-Peña, M., Cabrera-Cifuentes, K. A., y Guevara-Jiménez, M. (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Educ.educ*, 12(3) 53 – 71.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago, Chile: ed. B S.A.
- Confalonieri, E. y Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Cuervo, A. M. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas. Perspectivas en psicología*. 6(1), 111 – 121.
- Franco, N., Pérez, M. A., y Pérez, M. J. (2014) Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 1(2); 149-156.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Isaza, L. V., y Henao, G. L. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su interacción con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8(3), 1051 – 1076.
- Isaza, L. V., y Henao, G. L. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades

- sociales en niños y niñas. *Persona*. 15, 253 – 271.
- Izzedin, R. B., y Pachajoa, A. L. (2009). Pautas, práctica y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Liberabit*. 15(2), 109 – 115.
- Jaramillo, J. M., Díaz, K. O., Niño, L. A., Tavera, A. L., y Velandia, A. O. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Diversitas. Perspectivas en psicología*. 2(2), 205 – 215.
- Ministerio de Protección Social. Fundación FES Social (2005). *Estudio nacional de salud mental-Colombia 2003*, ISBN 95833-73-70-2, recuperado de http://onsm.ces.edu.co/uploads/files/1243030_EstudioNacionalSM2003.pdf.
- Musitu, G., Roman, J. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación, Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Nieri, L. (2012). Nueva mirada hacia la construcción de la paternidad. *Revista Psicología Científica.com*, 14(10).
- Papalia, D. Wendkoss, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 515.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercitive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family processes. En J. B. Reid, G. R. Patterson y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*, 45(10), 25-44.
- Rodrigo, M. J. y J. Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sordo, P. (2009). *No quiero crecer. Viva la diferencia. Para padres con hijos adolescentes*. Santiago de Chile: Editorial Norma. 232.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.
- Torío, S. (2003). Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria en Asturias. *Oviedo: Servicio de publicaciones*, 10(4), 51-78.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of family psychology*, 18(1), 97-106.
- Velásquez, A. M., Barrera, F., y Bukowski, W. (2006) crianza y comportamiento moral: Un modelo mediacional. *Suma psicológica*. 13(2) 141 – 158.

Responsabilidad social universitaria vs asistencia obligatoria a clase: ¿Una incoherencia institucional?

Montserrat Vargas Vergara¹

Recibido: 5 -11-2015 - Aceptado: 11-12- 2015

Mientras que la Universidad no asuma su responsabilidad en el fracaso de la educación en España, todo lo que haga en aras de la Responsabilidad social universitaria, puede ser entendido como una puesta en escena, no más.

Resumen

Hoy más que nunca, una sociedad plural y global necesita de una universidad abierta y flexible, en consonancia con los cambios y necesidades sociales, agravadas por la actual crisis económica. En este trabajo se reflexiona sobre la actuación de la universidad desde la responsabilidad social universitaria (RSU). Se parte de un acercamiento teórico del concepto y en un segundo apartado se muestran los resultados de una investigación que fue parte de tesis doctoral. El estudio de casos realizado, analizó la correlación que existía entre la asistencia obligatoria a clase y entrega de trabajos, y el rendimiento académico de los estudiantes. Posteriormente, se relaciona este estudio con los principios que propone la RSU, ya que se puede estar cayendo en una incoherencia e injusticia social, al imponer la asistencia a clase como factor indispensable para ser evaluado. Se propone el análisis institucional y una metodología mixta como posibilidad para escuchar las voces de los stakeholders.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, análisis institucional, crisis social, stakeholders, asistencia obligatoria.

¹ Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla; Master Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural; Doctora por la Universidad Pablo de Olavide en el "Programa de Evaluación, Mejora y Calidad en la Educación Superior", de la Facultad de Ciencias Sociales. Es miembro del Grupo de Investigación Acción Socioeducativa (GIAS), en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla); del Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, «Grupo Comunicar» y de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

University social responsibility vs mandatory attendance at class: an institutional incoherence?

Abstract

Today more than ever, a plural and global society needs an open and flexible University in line with changes and social needs, compounded by the current economic crisis. In this paper, we reflect on the way and the meaning of university in order to University Social Responsibility (USR). We start from a theoretical approach of the concept and in a second section, we show the results of an investigation that was part of doctoral thesis. The case study conducted, analyzed the correlation that existed between compulsory attendance and submission of assignments, and performance academic students. Subsequently, this study relate to the principles proposed by the RSU, as can be falling into an incoherence and social injustice, to enforce school attendance as an indispensable factor for evaluation. An Institutional Analysis and propose a joint methodology as a possibility to listen to the voices of the stakeholders.

Keywords: university social responsibility, institutional analysis, social crisis, stakeholders, compulsory attendance.

Introducción

Las líneas que se abrieron tras la investigación de tesis doctoral realizada en la mundialización de los estudios superiores, adaptación de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior como primera propuesta, pasando por Estrategia Universidad 2015 e intentando acercarse a Horizonte 2020, han dado como resultado la necesidad de un análisis institucional para que los cambios necesarios sean posibles. Fue a partir de entonces cuando se llega al convencimiento de la imposibilidad de responder a las propuestas europeas, debido a una negativa al cambio por parte de la institución universitaria, lo que dio pie al posterior estudio del concepto de responsabilidad social universitaria, en adelante, RSU.

En este artículo se tiene una triple intención. En primer lugar, se quiere hacer una aproximación al concepto de RSU. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos tras una investigación, estudio de casos, en el Plan Piloto del Grado de Magisterio (lengua extranjera) donde se demostró que la asistencia obligatoria a clase no determina el éxito en la asignatura. Finalmente, se busca demostrar que la asistencia obligatoria a clase no va en consonancia con la realidad socioeconómica de los estudiantes

universitarios y lo que según los distintos autores es la responsabilidad social universitaria. Por lo tanto se aborda: teoría, funcionamiento interno y proyección social.

Acercamiento al concepto de responsabilidad social universitaria

Pocas cosas son tan fáciles como el parecer solidario en tiempos de crisis económica. Bien fácil es diseñar actuaciones en virtud de la solidaridad... Pero, ¿qué pasa cuando las actuaciones no llegan y lo que se requiere es un cambio radical en las estructuras afianzadas en las organizaciones? ¿Es posible un cambio sin reflexión? Como se ve, la no tan joven línea de investigación sobre RSU parece que puede ser una respuesta a tanta pregunta, si bien el estudio de la misma lleva a una profunda frustración cuando se evidencia, una vez más, que todo se queda en bonitas intenciones, para tal vez poder seguir actuando del mismo modo pero con el contento de algunos.

En este sentido, hay coincidencia con Vallaes, F., De la Cruz, C., y Sasia, P.M. (2009), en la necesidad de entender que la universidad requiere ser diseñada desde la reflexión, investigada desde dentro para una mejor proyección hacia fuera; lo explica así:

Una universidad es una organización en la que muchas personas piensan, investigan y aprenden, pero no necesariamente lo hacen en forma articulada y dirigida hacia un mismo propósito institucional. La responsabilidad social le exige a la universidad ser una organización que se piensa, se investiga y aprende de sí misma para el bien de la sociedad. (2009:2)

Para estos autores, la RSU no es o no debe ser considerada como una función más de la organización, sino que apuestan por lo que se entiende como una cuestión de diseño de la organización, basado en el diagnóstico y un código ético. Su aportación viene argumentada en las siguientes palabras:

Que la organización defina su misión y se atenga a ella, implemente un código de ética y un comité autónomo encargado de promoverlo, garantice el cumplimiento de las leyes y los más exigentes estándares internacionales (laborales, sociales, ambientales), asegure un buen clima laboral, luche contra la discriminación y la desigualdad, proteja los derechos fundamentales de las personas y se comprometa a rendir cuentas. El objetivo de estas prácticas de buena gobernabilidad es evitar el riesgo de corrupción de la organización. (2009: 6)

Por lo tanto, se debe entender que la RSU no se limita a acciones que supuestamente van dirigidas a una parte de la sociedad que requiere de asistencia o apoyo social. Se trata, como se quiere mostrar en este trabajo, de una cuestión de ética de la organización y de auto control de las acciones. Por ello, la RSU requiere, tal y como señalan Vallaeys, F. et al. (2009), de un proceso de auto evaluación necesario ante la sospecha de que el proceso de expansión de la universidad pueda estar pasando por una crisis de identidad, situación que se puede identificar igualmente en el caso de España, cuando se refiere a las consecuencias negativas de esa expansión:

Una de ellas es la profundización de una crisis de identidad en la universidad latinoamericana. "Crisis", por cuanto las universidades experimentan dificultades para cumplir adecuadamente con sus funciones estratégicas y para actuar como motores del desarrollo científico, tecnológico, económico, político y cultural. Dado el papel clave que las universidades desempeñan en el desarrollo de la región, esta crisis no puede ni debe pasar inadvertida (2009:3)

Lo que es factible señalar como la "denuncia" sobre el problema de la universidad y las advertencias de los que podríamos identificar como stakeholders, a los cuales se hará referencia posteriormente, han sido no solo ignoradas, sino en muchos casos silenciadas. Solo así se puede entender cómo se ha llegado a este punto en el que hay que recordar a la universidad que tiene una función social y una responsabilidad que no puede abandonar.

Si se hace un breve repaso por la literatura, es posible descubrir que Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2014) ya sitúan los inicios de la RSU en los años 60, con el XXV Congreso Mundial de Pax Romana (Montevideo, 1962). Señalan que durante los años 70 ya se debatía sobre los cambios que debieran producirse en el contrato social entre universidad y sociedad. Este dato coincide con el momento en que se comienza a hablar de análisis institucional y la evaluación de las competencias.

Según estos autores, los cambios que se propusieron en ese que podría ser el nacimiento de la RSU, apuntaban a que las universidades más allá de la transmisión y extensión del conocimiento, debieran estar llamadas a: Larrán-Jorge et al. (2014:5)

- Jugar un papel importante en contribuir al objetivo general de lograr la igualdad de oportunidades.
- Proveer una educación adaptada a una diversidad de cualificaciones, motivaciones, expectativas y aspiraciones de carrera profesional.
- Facilitar el proceso de formación a lo largo de la vida.
- Asumir una función de servicio público.

Si, tal y como indican los autores, la preocupación por hacer universidades responsables socialmente nació en los años 60, parece mentira que 55 años más tarde, no solo se carezca de una universidad con estos principios, sino que cada día se distancia más de ella. Pero no debe pensarse que el tema en cuestión fue una moda pasajera; todo lo contrario. La preocupación

por construir una universidad de calidad y sobre todo que respondiera a los principios que la originaron, han seguido presentes a lo largo de estos años. Se recuerda que la necesidad de una revisión sobre los aprendizajes universitarios, tal y como indican Apodaca P. y Lobato, C. (1997), se originó en el mundo laboral, donde se evidencia la falta de competencias profesionales de algunos licenciados. Ya desde los años 90, son muchos los autores que invitan a la reflexión sobre evaluación institucional. Se planteaba la necesidad de una reforma pedagógica, balance de la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y propuesta de estrategias de innovación y cambio, revisión que no se hizo y dio como resultado la LOU (2002) y la posterior LOMLOU (2007). Cabría estudiar cuál de ellas está más alejada de la RSU a falta de un discurso pedagógico y autoevaluación. Apodaca et al. (1997) manifiestan la importancia de asumir un nuevo enfoque curricular, revisar los criterios y técnicas de evaluación de los aprendizajes y, entre otros, revisar el sistema de selección y promoción del profesorado, cuestiones en que hoy, no solo no se han solucionado, sino que se evidencia un rechazo a ser tratadas.

Si como se aprecia a lo largo de este trabajo, la RSU parte o tiene su origen en la responsabilidad social empresarial o corporativa, se quiere resaltar la interesante aportación de Vallaeys (s.a.), quien habla de la responsabilidad social de las organizaciones, que entiende en los siguientes términos:

No es ni filantropía, ni mero gasto de inversión social, fuera del ámbito de acción de la organización, para redimir las "malas" prácticas de la organización (o la mala conciencia de sus dirigentes). La Responsabilidad Social no se entiende bajo el lema: "las sobras para las obras".

Se entiende que no se trata de un concepto puramente empresarial, ni que su aplicación responda, según algunos consideran, a una mercantilización de la universidad. Se trata de entender que la universidad es una organización, donde se tienen unos objetivos propios y para con la sociedad; unos usuarios (ya sean considerados como clientes) que

deben estar satisfechos con la inversión que en esta organización hacen; y unos empleados que no solo deben conocer, sino identificarse, con los principios éticos y de actuación de la organización a fin de poder aunar esfuerzos en la consecución de unos resultados esperados de calidad. Se puede concluir y coincidir con Sancho, M.M., y Rodríguez-Izquierdo, J.M. (2013) en que, la "responsabilidad social es la teoría ética o ideología según la cual una entidad, ya sea un gobierno, organización o empresa, o cada individuo, tiene una responsabilidad hacia la sociedad. El concepto incluye tanto la responsabilidad por los que se hace (ACCIÓN) como por lo que no se hace (OMISIÓN)" (2012:4). Por lo tanto, se entiende que no solo se trata de acciones que vayan encaminadas a la visibilidad de una actuación institucional socialmente responsable, sino que también hay que tener en consideración, y por lo tanto debe ser objeto de análisis, aquello que se deja de hacer y repercute directa o indirectamente en una actuación más o menos responsable. ¿Hacia dónde mira la universidad cuando tiene que responder a la sociedad?

Identificación y función de los stakeholders en la RSU

A lo largo del tema desarrollado, se ha visto asociado el concepto de stakeholders, que se ha ido deduciendo a lo largo de las diferentes lecturas. Si bien todos los autores, tanto los que hablan desde la RSC como los que se centran en la RSU, hacen alusión a los stakeholders como parte importante en el proceso de hacer una organización socialmente responsable. El descubrimiento de este concepto ha evidenciado que uno, por no decir el principal problema de la universidad que se vive ante la responsabilidad social que se le presupone, es la falta de comunicación o el total desconocimiento de la opinión de este grupo o la repercusión en que él tienen las decisiones que se toman desde la gobernanza. Gaete Quezada, R. A. (2010:30) considera lo siguiente:

Desde una perspectiva sistémica, de acuerdo con la OEA-BID (2007: 21) la responsabilidad social universitaria es definida como: ...una política de calidad ética del desempeño de la comunidad

universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover un desarrollo sostenible. Es decir, como comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo.(...) Podemos comprender a la responsabilidad social universitaria, (...) como el desarrollo de un proceso dialógico conversacional permanente tanto con sus stakeholders internos (alumnos, docentes, personal de investigación y administrativo) así como con las partes interesadas externas (empresas, gobiernos, ONG, vecinos, medio ambiente, etc.) identificados de acuerdo a las funciones propias de la misión de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión), elaborando participativamente una agenda con las diferentes acciones y estrategias necesarias para que la universidad distribuya equitativamente los beneficios generados por su quehacer, de acuerdo con los intereses y aportes de las partes interesadas. (2010:30)

Así, para comprender las dimensiones de lo que realmente es la RSU se plantea que el primer paso es la identificación de los stakeholders. A priori, todos los autores reconocen que una empresa socialmente responsable toma acciones que repercutan positivamente en los stakeholders. Para Vallaey, F. et al. (2009). "El término puede traducirse también como "partes interesadas" (su voz original viene del inglés: stakeholders) y refiere a cualquier individuo o grupo que pueda afectar o ser afectado por las políticas, objetivos, decisiones y acciones de una organización, en este caso la universidad."(2009:19). Otros autores como Argandoña (1998) proponen una reflexión sobre la teoría de los stakeholders y el bien común, entendiendo que la empresa no puede o no debe funcionar como un todo ignorando el bien de las personas. Se entiende que este autor invita a una reflexión de cómo el bien personal repercute en el bien común. En este mismo sentido, que se puede entender cómo cuidar el capital humano, son muchos los informes que desde Europa insisten en esta idea. Se plantea que los stakeholders incluyen y comprenden a todas aquellas personas o grupos que se ven afectados o intervienen de forma directa o indirecta en la empresa o institución. Por ello se deduce que la imagen de la institución, y/o la legitimidad de la misma, depende de la

opinión que los stakeholders tengan sobre ella. En este sentido preocupa lo que Gaete Quezada, R. A. (2010) toma de Moreno (2006:191), quien entiende así la cuestión:

El concepto de responsabilidad social establece algunas implicaciones de importancia: 1. Su aplicación es voluntaria, no impuesta por imperativo legal alguno, aun cuando el punto de partida del comportamiento socialmente responsable sea el escrupuloso cumplimiento de la ley. Las buenas prácticas a que da lugar la responsabilidad social sobrepasan las exigencias legales. (2006:191)

La cuestión de que la responsabilidad social sea algo voluntaria, lleva a destacar la idea de Orozco Toro (2011), quien hace un interesante estudio de cómo se asume, en este caso referido a la empresa, que la responsabilidad social corporativa (RSC) influye positivamente en la marca, aunque también advierte que esto se puede ver como una acción más de marketing que de convencimiento de la empresa:

La supuesta publicidad relacionada con la donación, como opina Healey, no es más que acciones asistencialistas que, aunque llevan consigo beneficios para algunos sectores de la comunidad, tienen una intención directa en el marketing, pues su intención primordial es figurar en medios masivos de comunicación, con acciones de free press (publicidad gratuita), que les brinde visibilidad ante los stakeholders" (2011: 94)

Al igual que sucede en la empresa, la universidad puede estar cayendo en una cuestión de imagen que se desmorona ante quienes viven su actuación diaria. Se entiende por tanto que el intento de mostrar una universidad socialmente responsable, no se puede limitar a acciones solidarias o creación de oficinas de responsabilidad social u otras cuestiones de "moda" que permitan dar una imagen actual y socialmente comprometida, como puede ser el tema de género, por ejemplo. En este sentido, se encuentra que si las acciones no van acompañadas de un cambio profundo en la empresa, la acción puede ser contraria a la deseada e ir en contra de la marca. Es nuevamente la necesidad de evaluación sobre las acciones de la empresa, las que pueden determinar la pertinencia o no de las acciones.

En este sentido, Orozco Toro (2011) señala:

Las acciones de RSC generan reacción en los mercados, en los stakeholders (grupos de interés), en la competencia, en las instituciones públicas, en el valor de los productos y servicios; el fondo de esta situación deberá indagar qué tipo de reacciones generan estas acciones, ya no como simples especulaciones, sino basados en estudios donde se ponga a prueba la verdadera importancia de estas estrategias empresariales, tan vitales para la vida de organizaciones inmersas en la sociedad del conocimiento. Orozco Toro (2011:92)

Son muchas las acciones que se suceden en la universidad y en este artículo se muestra una de ellas, como ejemplo de lo que sucede cuando no solo se asumen como indiscutibles sus resultados, sin indagar en las evidencias sino que se dan por buenos, sin más. La propuesta de este autor señala la importancia de: "Determinar la forma en que los stakeholders perciben las acciones de RSC, de manera que se pueda verificar si son estrategias que generen un beneficio directo en la empresa, a manera de relación costo-beneficio" (2011:103). Las variables que según este autor deben controlarse en la empresa son:

Innovación, fiabilidad, liderazgo, calidad, resultados económicos, servicio y confianza; y otras siete variables enfocadas a evaluar la incidencia sobre la reputación corporativa: comportamiento social, trato justo, sensibilidad económica, responsabilidad social, apoyo a causas sociales, ética empresarial, calidad laboral.

Es posible concluir este primer apartado, donde se ha intentado mostrar cómo la RSU va más allá de actuaciones puntuales relacionadas en algún caso o que pueden ser confundidas con la filantropía. Es obvio que se trata de una cuestión de ética empresarial, de responsabilidad para con los stakeholders y, sobre todo, que implica necesariamente un planteamiento basado en la responsabilidad de: el diseño de la actividad, las repercusiones de las acciones y el análisis de los resultados. Por ello, se entiende la importancia de la reflexión, la escucha, el diálogo y el constante autodiagnóstico de la organización. ¿Qué sucede cuando la universidad no contempla el papel de los stakeholders y sus actuaciones no solo

van en sentido contrario, sino que imposibilitan su desarrollo? ¿Existe en la universidad una comunicación desde los grupos de interés hacia la gobernanza?.

Cuando la comunicación con los stakeholders de la universidad no se produce

En esta segunda parte del artículo se pretende evidenciar la falta de comunicación entre los usuarios de la universidad, caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, con lo establecido a nivel institucional. Es objeto de cuestionamiento si realmente la universidad es conocedora de quiénes forman el grupo de interés y hasta dónde se extiende la repercusión social de las actuaciones de la institución.

Tras la investigación sobre la adaptación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior², como respuesta a la globalización económica y consecuentemente a la mundialización de los estudios superiores, se estudian las distintas propuestas universitarias en las diferentes regiones del mundo; América Latina, Asia y el Pacífico, África y Europa. En cada una de ellas se plasmaban los problemas a nivel particular pero sorprendentemente todos ellas coincidían en una dimensión: necesidad de cambio de mentalidad, referida fundamentalmente a los gobernantes políticos y gobernanza de la universidad.

Algunos de los resultados de dicha investigación (Vargas 2011:981) fueron en relación a las instituciones en sí:

1. Dentro del proyecto de mundialización de los estudios, las propuestas Estrategia universidad 2015 y Educación y Formación 2020 requieren de un cambio de mentalidad en las instituciones de formación y en los Gobiernos que generan las leyes de Educación.
2. Para alcanzar los objetivos de Educación y Formación 2020, es necesario que el discurso pedagógico se incluya de nuevo en los sistemas educativos.

² Tesis Doctoral Vargas Vergara (2011)

3. Las instituciones de educación en general y la universitaria en particular deben invertir en capital humano, fomentando la participación, alimentando la vocación y reconociendo los esfuerzos; todo ello relacionado con la docencia.
4. Solo en la medida en que la universidad se rija por un discurso pedagógico, podremos alcanzar los objetivos de Europa 2020.

El estudio realizado evidenció que las intenciones y las acciones de la universidad, en relación con su adaptación a las nuevas propuestas europeas, eran en muchos casos antagónicas, por lo que los resultados difícilmente llegarían. Así, como parte de esa reflexión, se ve como el sistema de promoción del profesorado, la formación en competencias y la idoneidad de los planes de estudio, fueron algunos de los temas surgidos que abrieron nuevas líneas de investigación que hoy, se quiere mostrar desde lo que ahora se entiende como una falta de RSU.

La primera cuestión para reflexionar es sobre las necesidades reales de la sociedad, en la que todos se hallan inmersos; sociedad que entre todos se está diseñando a través de los distintos programas educativos que se imparten en las instituciones destinadas a la formación, en cualquiera de sus niveles. Personalmente considero que ahí está la cuestión fundamental para que la RSU sea una realidad de profundo cambio y respuesta social, para que no se quede en meras intenciones políticamente correctas, en las que la imagen de la marca es lo que se persigue.

La educación permanente vs la asistencia obligatoria a clase: resultados del estudio de casos

Actualmente se aprecia como una de las grandes preocupaciones a nivel socioeducativo es la extensión de la educación a todas las partes del mundo y a todas las clases sociales. La educación permanente, o aprendizaje a lo largo de vida, es una de las claves para el reconocimiento de la evolución, satisfacción de las acciones educativas y conquista de una sociedad igualitaria. Una de las recomendaciones y objetivos de la UE es convertir la educación

permanente en una realidad concreta; se muestra en el informe "Educación y Formación 2010" elaborado en 2004 y se expresa así:

Se precisa de estrategias de educación permanente nacionales, coherentes y de amplio alcance. Es necesario, en este contexto, fomentar una asociación más eficaz entre los actores clave, que incluya empresas, interlocutores sociales e instituciones educativas a todos los niveles. Dichas estrategias deberían convalidar la experiencia precedente y crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles para todos, en especial para los grupos desaventajados. Debería establecerse prioritariamente referencias y principios europeos comunes y aplicarse con arreglo a las situaciones y dentro de las competencias de los Estados miembros. (2004:5)

De algún modo, llevado a una expresión dentro de la RS, se puede entender que la respuesta hace especial énfasis en la necesidad de identificar primero a los stakeholders, e involucrarlos después, para de esta forma poder diseñar estrategias que respondan a una realidad social. Debemos tener en cuenta que en el caso concreto de las Facultades de Ciencias de la Educación o Centros de Formación de Profesorado, los grupos de interés son toda, absolutamente toda, la sociedad actual.

Investigación de referencia

Como ya se ha indicado, en el proceso de adaptación de la universidad de Cádiz al EEES, la titulación de magisterio doble título de infantil y lengua extranjera, formó parte de la Experiencia Piloto³ en el curso 2005/2006. La asignatura Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación fue utilizada como espacio idóneo para aplicar algunas de las propuestas europeas. En contra de la opinión e idea de lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de la docente, la cuestión de la asistencia a clase con carácter obligatorio se impuso como condición para ser evaluado en la asignatura, como parte de la adaptación al Plan Bolonia⁴.

³ Con motivo de esta experiencia se elaboraron distintos documentos que fueron publicados en los congresos y demás eventos científicos a los que se asistió durante esos cursos.

⁴ Se indica que no se ha encontrado ningún documento normativo del EEES ni en ninguno de las otras regiones estudiadas, que indique la obligación a clases, si bien hemos encontrado muchos que promueven una educación para todos y flexibilidad en la normativa y evaluaciones. No entendemos cómo la Universidad Española insiste en relacionar la asistencia obligatoria a clase como parte del EEES.

Método

Metodología

A nivel metodológico, este trabajo se considera como un estudio de casos, que tal y como indica Stake (1998), en lo educativo y social permite conocer la opinión de las personas y las incidencias de los programas que se aplican. Por otra parte, esta metodología, al no ser muestral, permite actuar en grupos pequeños, considerando que la población son todos aquellos que viven el proceso. En una combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, el tratamiento de los datos fue de análisis descriptivo.

Participantes

Como ya se sabe las investigaciones desde el estudio de casos no son muestrales, por lo que la población y muestra coinciden en aquellas personas que han vivido la situación o experiencia objeto de estudio. En este caso fueron los 122 alumnos de primer curso de la doble titulación de magisterio de lengua extranjera e infantil. La experiencia negativa vivida en el aula, tanto por parte de los 119 estudiantes, casos estudiados, como por la docente, se plasmó en el registro y análisis de los datos obtenidos, en relación con la asistencia a clase y entrega de trabajos obligatorios.

Objetivos:

- Obtener datos o evidencias, con los que demostrar a los cargos académicos que esta medida, lejos de ser adecuada, era incoherente, injusta e innecesaria.
- Conocer hasta qué punto la asistencia obligatoria a clase influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los datos obtenidos y que se muestran a continuación, toman mayor sentido cuando se evidencia que las actuaciones de los docentes y lo que viven en el aula, no llega o no es utilizado para una mejora y acercamiento a la realidad social. ¿Dónde queda el trabajo de aula de los docentes?

hemos encontrado muchos que promueven una educación para todos y flexibilidad en la normativa y evaluaciones. No entendemos cómo la Universidad Española insiste en relacionar la asistencia obligatoria a clase como parte del EEES.

Instrumentos y procedimiento

La obtención de los datos fue a través de un registro diario de firmas de asistencia. Se registraron la entrega de trabajos en clase y se hizo una relación entre los días de asistencia, el número de trabajos entregados y la calificación final obtenida en la asignatura.

Análisis de los datos

En primer lugar mostramos el análisis e interpretación de los datos cuantitativos en relación con los siguientes aspectos:

- Relación que existe entre la entrega de trabajos y su repercusión en las calificaciones.
- Relación entre el número de asistencia a sesiones de clase y las calificaciones.
- Relación entre el número de clases y los trabajos presentados.

Interpretación de los resultados

Para el análisis de los resultados hicimos una sábana de datos mediante el registro de asistencia diaria, firmado por los alumnos, y la cuantificación de los ensayos⁵ y posterior tratamiento estadístico con el programa SPSS⁶. Los estadísticos aplicados constan de una tabla de contingencia entre el número de trabajos presentados y la calificación obtenida. En la primera columna se muestra el número de trabajos (ensayos) entregados en dos bloques de; los alumnos que han entregado entre 0 y 4 ensayos y los que han entregado entre 5 y 8, siendo 8 el máximo.

Tal y como se muestra en la tabla 2, se muestra que el número de trabajos presentados no supone mayor número de aprobados.

Como se puede apreciar en la siguiente gráfica 1, que relaciona las calificaciones con

⁵ Los ensayos como instrumento para la elaboración propia de contenidos. Se utilizó esta herramienta para desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la composición, elaboración de contenidos a través de la investigación y trabajo con distintas fuentes documentales. Con una extensión máxima de un folio a doble cara.

⁶ Los análisis se hicieron bajo un análisis descriptivo, donde las contingencias, correlaciones y medias fueron los estadísticos aplicados.

Tabla 1. Contingencia trabajos presentados

Trabajos presentados	Curso 2005/2006			Total
	Aprobado	Suspense	No presentado	
0-4	22	6	25	53
5-8	3	3	2	8
Total	25	9	27	61

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

Entre los presentados:

Aprobados hay poca diferencia entre los grupos que presentan muchos y pocos trabajos (de 41.5% a 37.5%). Suspense el grupo de los que presentan muchos trabajos supone un 37.5%, por lo que se cuestiona la utilidad de los mismos.

Entre los no presentados: A menor número de trabajos, mayor el porcentaje de alumnos que no se presentan. Dentro de estos grupos encontramos que un (47%), presentan hasta 4 trabajos, frente a un (25%) que habiendo realizado el máximo de trabajos, decide no presentarse a la convocatoria.

Tabla 2. Relación entre trabajos presentados y calificaciones obtenidas

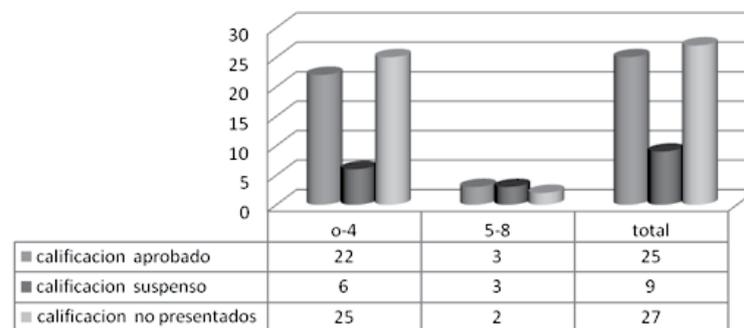
Trabajos presentados	Curso 2005/2006			Total
	Aprobado	Suspense	No presentado	
0-4	41.5%	11.3%	47%	100
5-8	37.5%	37.5%	25%	100

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

el número de trabajos entregados, se evidencia que los estudiantes que han entregado entre 5 y 8 trabajos han aprobado y suspendido en igual número. Por otra parte, dentro de los no presentados a examen, se evidencia que la entrega de trabajos es inferior encontrándose la mayoría en un número de 0 -4.

El análisis de estos datos permite concluir que el número de trabajos entregados con carácter

obligatorio, no determina una calificación positiva, aunque sí influye en la decisión de presentarse, o no, a la convocatoria de examen. Se debe aclarar que los trabajos obligatorios consistían en la redacción y ampliación de los apuntes de clase a través de la investigación. La extensión del trabajo era de dos folios y todo versaba sobre material de examen.



Gráfica nº 1 - Relación entre trabajos presentados y calificaciones obtenidas

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

Otro análisis que se realizó fue el estudio de la relación entre la nota obtenida en la convocatoria ordinaria de final de cuatrimestre (enero) y el número de clases al que ha asistido el alumno. Dado el elevado número de alumnos que no se presentaron y que, sin embargo, acudían a clase frecuentemente, queríamos demostrar en este estudio que la asistencia obligatoria a clase no es determinante para el éxito o fracaso en la obtención de calificaciones.

El estadístico utilizado en este caso fue una correlación de Pearson, donde se obtiene un valor de ,379 para 47 casos. La relación es positiva y significativa ya que, se demuestra que las calificaciones mejoran de forma directamente proporcional a la asistencia a clase.

El resumen que se concluye del análisis es que, según los datos, la entrega obligatoria

de trabajos no implica que el alumno decida presentarse. Se da el caso de que se entregan todos los trabajos, pero no se ve preparado para superar el examen.

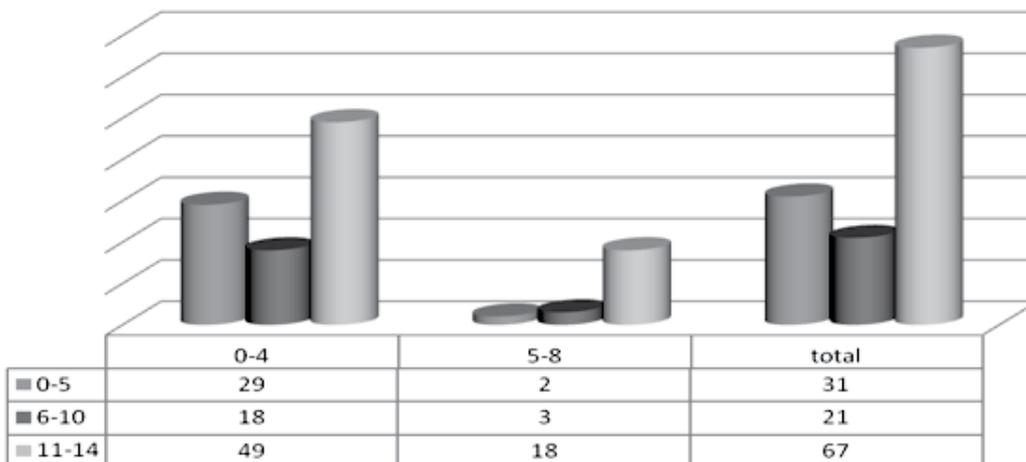
De los alumnos que tienen datos de calificaciones y que han asistido a clase, se puede deducir que la asistencia no supone o garantiza que el alumno se examine, pero sí que los que deciden examinarse han ido a clase. Otra cuestión que se plantea era la relación entre el número de clases y los trabajos presentados, que se muestra en la siguiente tabla de contingencia.

La representación de la gráfica 2 muestra cómo el mayor peso de estudiantes aparece en la franja de 11 a 14 días de asistencia a clase. Sin embargo, coincide en número con los que menos trabajos presentan.

Tabla 3. Relación entre trabajos entregados y asistencia a clase

	Resumen	Trabajos presentados		Total
		0-4	5-8	
Asistencia a clase	0-5 días	29	2	31
	6-10 días	18	3	21
	11-14 días	49	18	67
Total		96	23	12

Fuente: elaboración propia(Vargas 2011)



Gráfica n° 2 - Relación entre trabajos entregados y asistencia a clase

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

En el margen izquierdo se muestran los bloques creados según el número de asistencias a clase, que se relacionan con el margen superior referido a la entrega de trabajos. Como se puede apreciar, donde se halla mayor número de estudiantes es en la celda que recoge los datos de los que han asistido a las clases con asiduidad; sin embargo, solo presentan un máximo de 4 trabajos. Solo 18 alumnos acuden entre 11 y 14 sesiones de clase y presentan entre 5 y 8 trabajos (ensayo).

En la interpretación de los datos se percibes que son un 78% los que acuden regularmente a clase y los que presentan más trabajos. Nótese que son 18 alumnos los que están en este caso y que el total de aprobados es de 21.

Uno de los datos que has salido a la luz es que el número máximo de clases a la que asisten los alumnos es de 14. No hay ningún alumno que acuda al 100% de las sesiones, por lo que el alumno ha ido a clase para cubrir la normativa de 80%, al igual que la entrega de trabajos. Paradójicamente, obtenemos que la asistencia obligatoria a clase produjo un efecto contrario al que algunos imaginaban, se puede interpretar como ¿una mejora de la educación?.

El análisis de los datos⁷ evidenció que la obligatoriedad en la asistencia a clase provocó descontento entre la mayoría de los estudiantes, cuestión que repercutió negativamente en el funcionamiento del aula.

La naturaleza de la investigación; investigación-acción, permitió contrastar el resultado cuantitativo con la opinión de los estudiantes en el apartado de sugerencias: "Que ya que la asistencia a clase es obligatoria en la Universidad y la profesora no puede hacer nada, pase la lista de firmas al principio para que se vayan los que no les interesa y podamos aprovechar más la clase". "Asistencia no obligatoria para que se tenga que estar media clase mandando callar". (Opinión alumno 1)

⁷ Se puede consultar Tesis Doctoral, disponible en RODIN, donde se muestra la investigación completa sobre el concepto de "obligación" en la formación universitaria.

Conclusiones del estudio de casos

Este estudio llevó a determinar que el concepto de obligatoriedad en la universidad, ya sea en relación con la entrega de trabajo, tutorías o asistencia a clase, lejos de favorecer la formación de los estudiantes, dificulta el aprendizaje y condiciona la docencia. Esto lleva directamente al concepto de educabilidad de Herbart (1777-1841) donde la disposición del sujeto para ser educado es determinante, al menos en edades adultas. Tristemente, y a pesar de los datos obtenidos, la imposición de asistencia obligatoria a clase para tener el derecho a ser evaluado continúa.

Si bien en 2005/06 se realizó una grandísima inversión económica y humana dentro de un proyecto de Plan Piloto, cuyo objeto se suponía que era el de conocer hasta qué punto la propuesta europea se podría implantar y de qué forma, lamentablemente nadie escuchó las opiniones y es factible adivinar que nadie leyó el sinfín de memorias que se hicieron.

Esto puede ser un ejemplo para una vez más cuestionar la utilidad de la investigación en la universidad. Es aquí donde existe la primera incoherencia institucional, no solo por la falta de retroalimentación en las investigaciones de los docentes, sino en el distanciamiento de la realidad a la normativa que se generó posteriormente sin atender a los resultados de las experiencias. ¿Se puede entender como una actuación socialmente responsable aquella que convierte el trabajo de los empleados en un sin sentido?.

Responsabilidad social universitaria y su papel en tiempos de crisis.

Si se parte del concepto de RSU que se viene defendiendo, como propuesta para la proyección de la universidad a todas las clases sociales, y se relaciona con la situación socioeconómica que afecta a las personas y lleva a la necesidad de abordar la cuestión universidad-sociedad desde un paradigma de investigación Análisis institucional. Vallaey, F. et al. (2009) entienden que son necesarios cuatro pasos para llegar a una RSU: compromiso, autodiagnóstico, cumplimiento y rendición de cuentas. Es en el

segundo de ellos donde quizás se encuentre la piedra angular de la cuestión: el rechazo a la evaluación por parte de la institución, lo que le lleva a tomar decisiones e imponer acciones que no responden a una realidad social.

De la Cruz, M.C. (2011) insiste en la responsabilidad que las universidades tienen a la hora de contribuir al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad. Se entiende por tanto, que las acciones de la universidad en sus distintos niveles, docencia-investigación y formación, deben responder a realidades sociales y guiarse por los principios de democracia e igualdad social.

Los problemas actuales que se encuentran en las aulas universitarias, no son solo a nivel económico, sino a nivel laboral. Cada día más, los estudiantes se ven obligados a acceder al mundo laboral antes de lo esperado, ya sea para pagar estudios o ayudar a las familias que en ocasiones pasan por situaciones realmente dramáticas. De otra forma, la situación actual de desempleo ha llevado a que se tengan estudiantes en edad adulta cursando estudios universitarios, ya sea en grado o máster, en muchas ocasiones aprovechando las ayudas de reducción e incluso gratuidad de la matrícula para desempleados, cuestión que es de agradecer. En un tercer caso se encuentran mujeres que vuelven o inician estudios universitarios, aprovechando quizás la situación de desempleo, propia o de sus familias, sin que por ello dejen de ser "cuidadoras sociales".

En cualquiera de los casos descritos, se encuentran situaciones de desempleo, empleo precario, a tiempo parcial o temporal, que pueden dificultar o imposibilitar la asistencia a clase. Es ahí donde se pretende detener y a través de este trabajo justificar una incoherencia entre lo legislado, lo institucionalizado y lo social.

Se entiende que los problemas que amenazan no se resuelven con acciones solidarias. Desde las oficinas de Acción Social o Responsabilidad Social de las distintas universidades es fácil diseñar actuaciones en virtud de la solidaridad... pero ¿qué pasa cuando las actuaciones no llegan y lo que se requiere es un cambio radical en las

estructuras afianzadas en las organizaciones? ¿Es posible un cambio sin autodiagnóstico y sin conocimiento de lo que sucede en las aulas?.

La investigación-acción tan rechazada por algunos académicos, es lo que en lo social permite conocer realidades. En este sentido, Kemmis (1992,10) explica que la idea que subyace en el enfoque de investigación-acción vincula intencionadamente los términos "acción" e investigación" haciendo hincapié en el rasgo fundamental del enfoque. Lo expone así:

...el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y lograr un aumento en el conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje.

Se destaca la importancia que se le da a la necesidad de fomentar un cambio de mentalidad en lo referido a la investigación educativa. Se hace la defensa desde el convencimiento de que los problemas educativos surgen, entre otras cuestiones, cuando las necesidades sociales cambian; motivo por el cual la educación debe obligatoriamente adaptarse a esta nueva situación. Es el inmovilismo de las instituciones lo que provoca el caos.

Esta idea se relaciona con el convencimiento de que la acción educativa siempre debe implicar una mejora ya que, si no es así, queda incompleta y, por lo tanto, pierde el sentido práctico y transformador que define a la pedagogía. Paradójicamente, en los últimos años se ve como ha aumentado la literatura sobre este malestar o el aumento del fracaso escolar. ¿Realmente la universidad no es consciente de que el fracaso del sistema educativo español comienza en las aulas universitarias de formación docente?.

Para Morín (2009) la educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazado por el error y la ilusión. En este sentido, advierte sobre la posibilidad de que al error en la percepción de los hechos, se le añada el error intelectual. Por ello, considera que el conocimiento es una traducción y reconstrucción que entraña una interpretación, con lo cual se introduce el riesgo

de la subjetividad del que conoce, su visión del mundo y sus principios de conocimiento. A todo ello, se añade a los objetivos que se persiguen en el conocimiento y las repercusiones de lo investigado. ¿Se está hablando de la realidad que se aprecia en el “maquillaje de los datos”?

Para este autor, “el desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso para detectar errores y luchar contra las ilusiones” (2009: 27). Invita, a que los paradigmas de investigación en general y los de educación en particular, “se consagren a identificar la fuente de errores, ilusiones y cegueras”, lo que se puede entender como dos interpretaciones de una misma realidad: la que viven los stakeholders y el empoderamiento de la institución.

La propuesta en la elección del paradigma, según Morín (2009:35), debe ser basada en la autocrítica y con capacidad para distinguir la procedencia y/o naturaleza de los datos desde un punto de vista filosófico, la investigación reflexiva por un lado y la ciencia y la investigación por otro. Lo explica de este modo:

(...) El paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observación, experimentación y manipulación; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino. Así un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar. En su seno se agazapa un problema clave del juego de la verdad y el error.

De todo ello se concluye que en la necesidad de reflexionar hacia dónde debe dirigirse la investigación en educación para posibilitar el cambio, porque si la investigación no se tiene en cuenta para generar cambios, atendiendo a que se hace como parte de esa puesta en escena. Hay consenso en que si la responsabilidad social quiere responder satisfactoriamente a su labor social, necesariamente las instituciones deben salirse del discurso políticamente correcto y zarandear, o al menos cuestionar, los sistemas de gobernanza establecidos, los planes de estudio y los sistemas de evaluación. Por ello el análisis institucional como paradigma de investigación se

hace cada día más necesario.

Se entiende, por tanto, que la responsabilidad social no solo implica a los docentes, estudiantes y gestores, sino a las familias de cada uno de ellos, a todos los consumidores o clientes, a los empleadores y la sociedad en general, más aun si se habla de las Facultades de Ciencias de la Educación. En ellos deben analizarse, o al menos evaluarse, los aspectos laborales, educativos, económicos y sociales donde estas personas se desarrollan. Hay consenso con Vallaey (s.a.) en que se trata de que la empresa tome conciencia de su papel y función en la sociedad a la que pertenece. Existe acuerdo con este autor en la necesidad de identificar los ejes implicados en la acción, relacionados con los siguientes ámbitos: gestión interna de la universidad, docencia, investigación, proyección social y desarrollo profesional y vital de cada miembro de la comunidad educativa.

De lo establecido a lo vivido. ¿Se está ante una incoherencia institucional que impone la asistencia obligatoria a clase?

La cuestión de la asistencia obligatoria a clase no solo va en contra de un principio social, también que la inversión que la universidad y los docentes hacen, tanto a nivel personal como económico, para fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, permiten una formación de calidad sin necesidad de presencialidad, y deben ser justificación suficiente para apostar por el respeto a la vida laboral, familiar y extra académica de los miembros de la comunidad, tal y como se recoge en los distintos documentos que se aportan y comentan a continuación.

En relación a la aplicación de la legislación y al mismo tiempo qué debe orientar las normas y leyes que rigen las organizaciones, Rodríguez-Izquierdo (2013) entiende que:

En términos muy amplios se entiende por Responsabilidad Social el compromiso que tienen los gobiernos, las empresas, las instituciones y cada individuo con la sociedad. No se restringe al cumplimiento de las normas que se exigen por el ordenamiento jurídico, sino que engloba políticas y comportamientos que van más allá de las

obligaciones legales, y que son una manifestación de determinados valores y principios éticos elegidos y asumidos por la organización y por las personas que la constituyen, o bien que suponen un esfuerzo por dar respuesta a expectativas de la sociedad. (2012:5)

Desde esta idea de RSU no se entiende cómo la autonomía de las universidades se asume o cómo se da poder a las mismas para una libre o arbitraria aplicación de la Ley.

El primer documento de referencia es el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (BOE 318), por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario y que se comenta brevemente.

Se resalta la consideración otorgada a los estudios universitarios dentro de la formación continua y formación a lo largo de la vida, por lo que se asume la diversidad de personas que acuden a la universidad, así como la no limitación por motivos de edad. Por lo tanto, partiendo de que la universidad acepta la matriculación de personas que están en el ejercicio profesional, no es lógico que posteriormente se les excluya y/o se les niegue la evaluación, por no poder asistir a clase.

El artículo 4 deja clara la igualdad de derechos de los estudiantes, entre los que se incluye su condición económica. Se entiende por tanto que no se puede discriminar a los estudiantes que deben trabajar o aquellos que carecen de recursos económicos para cubrir otras responsabilidades personales.

Respecto de la igualdad de oportunidades, el artículo 7 del R.D. 1791/2010 tiene en cuenta tanto la condición económica como de género, como queda plasmado en el apartado d) sobre el diseño de actividades académicas que faciliten la conciliación familiar y laboral. Los apartados h, i, j, k del mismo artículo se refieren a la evaluación, que se recomienda objetiva y continua. También se contempla la validación a efectos académicos, de la experiencia laboral o profesional de acuerdo con las condiciones que, en el marco de la normativa vigente, fije la universidad.

El derecho al acceso a la formación universitaria a lo largo de la vida, contemplado en el apartado p), se puede complementar con la no discriminación entre hombres y mujeres, a la que se hace referencia en el apartado w) donde propone una igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Esto lleva directamente a asumir que se puede encontrar estudiantes que estén en edad de formar familia, y lo que esto supone, sobre todo para las mujeres (revisiones médicas, bajas maternas...); unido este apartado a los anteriormente comentados sobre conciliación familiar y el diseño de actividades académicas que posibiliten esta conciliación.

Por si se mantiene alguna duda sobre el derecho de los estudiantes universitarios que estén en el ejercicio profesional o con cargas familiares, el artículo 8 del R.D. 1791/2010 se refiere específicamente a los estudiantes de grado. Se recuerda que el grado es una consecuencia de la implantación del EEES y, por lo tanto, este Estatuto reconoce unos derechos contemplados en la propia filosofía de Bolonia. Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los documentos europeos, llevan a concluir que no se hace ninguna referencia a la asistencia obligada a clase con pérdida del derecho a ser evaluado. Muy al contrario, se apuesta constantemente por una apertura de la universidad a la sociedad, se contempla el aprendizaje a lo largo de la vida y se fomentan los programas universitarios destinados a personas mayores.

El mismo artículo 7, en su punto 2, recoge la dimensión social de la universidad y su compromiso de respuesta ante estos cambios, entre los cuales se propone la posibilidad de obtener calificaciones a través de trayectorias de aprendizaje flexibles.

En el artículo 8, apartado c), se contempla incluso el derecho a elegir grupo de docencia. Mientras, se encuentra con el caso particular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, que solo ofrece turno de mañana, limitando la formación a personas que estén en el mundo

laboral durante dicho horario. La propuesta de un grupo de tarde, de los tres que hay actualmente, sería lo justo para dar respuesta a las necesidades sociales y abrir la universidad a todos. Situación similar se encuentra en el máster de secundaria donde existe un único turno: el de tarde.

En el capítulo XIII, sobre la formación en valores, el artículo 63 en sus apartados 2.a) y 2.b) apuesta por la autonomía y responsabilidad. ¿Desde la obligación e imposición? En este sentido, no solo se irrumpe en la libertad de los estudiantes, sino en la de los docentes, con una constante fiscalización de la actividad que se confunde con una coordinación.

Finalizado el análisis del R.D. 1791/2010, otro documento de referencia para apoyar la reivindicación sobre la ilegitimidad de la asistencia obligatoria a clase, es el Decreto 333/2012, de 17 de julio (BOJA 142). Dicho documento, además, regula las tasas universitarias para el curso 2012/2013, al exponer lo siguiente:

Se entiende que se asume un cambio social y, por lo tanto, la docencia universitaria debe responder y contemplarlo promoviendo aprendizajes flexibles, pero la medida es insuficiente, ya que la modalidad de matrícula a tiempo parcial reduce el número de asignaturas; pero aquellas en las que el estudiante se matricule son de asistencia obligatoria, por lo que el problema se mantiene.

A pesar de todo lo que se ha analizado en los documentos que regulan la actividad académica, en la página web de la facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, se puede encontrar la siguiente recomendación para el grado respecto de la asistencia obligatoria a clase, que se convierte en imposición, en contra de todo lo expuesto.

“La asistencia a clase. Es obligatoria ya que es el único medio de evaluar la parte presencial de la asignatura: Cualquier falta de asistencia debe ser debidamente justificada y el total de faltas de asistencia no debe superar el 20% de las horas presenciales. La superación de no asistencia puede invalidar la evaluación de la asignatura” (web Facultad Ciencias de la Educación UCA).

A esto hay que añadir que los estudiantes que repiten asignaturas quedan exentos de la asistencia. La formalización de la matrícula puede llegar a finales del mes de noviembre, habiendo empezado el curso a finales de septiembre. Esto conlleva a una nueva situación de discriminación.

El análisis del contenido de estos apartados evidencia los principios a los que se debe responder y su incumplimiento en la realidad, ya que la asistencia obligatoria a clase los vulnera todos y cada uno de ellos, especialmente el referido a la igualdad de oportunidades, no discriminación e igualdad de género.

Conclusiones y debate

Las conclusiones que se presentan se organizan desde la perspectiva de stakeholder. En primer lugar se puede ver cómo desde los posicionamientos de RSU estudiados, la realidad que se vive cómo docentes investigadores está lejos de esos principios. A nivel de docencia, se puede comprobar cómo la literatura sobre el descontento del docente universitario ha aumentado en los últimos años, como indica Mairal (2010). Por su parte, González, S.T., y Domínguez, J.F.P. (2009), muestran cómo el malestar docente viene de una despersonalización del educador, cuando aquél se debe a estándares de evaluación y rendimiento impuestos por la institución y que le llegan a ser ajenos. Este puede ser uno de los motivos por los que poco a poco y día a día, cada vez se acepta más el “que me van a evaluar” en vez de “qué debo hacer en función de mi concepto de enseñanza”. Se cae en lo que personalmente se considera una proletarización del profesorado o una prostitución de la carrera docente y despersonalización de sujeto. La falta de reconocimiento del trabajo docente y la investigación, así como la ausencia de una comunicación real y eficaz entre institución y stakeholders, se alejan de alcanzar una universidad socialmente comprometida.

A nivel de usuarios sujetos a la normativa que afecta a docentes y discentes, se aprecia que la lejanía del legislador provoca normas que van en

contra de la problemática social y conocimiento de lo que sucede o una interpretación cuestionable de cómo se generan los datos con los que supuestamente se toman las decisiones políticas. Es difícil hablar de responsabilidad social, ya sea empresarial, de la organización o universitaria, cuando los datos que se manejan son solo datos carentes de una interpretación e impacto sobre la realidad. De ahí que cada día con más frecuencia no se identifique la universidad que se presenta en los informes o en los discursos de los cargos académicos. Se cuestiona la autonomía y la ética de la gobernanza y la falta de rendición de cuentas sobre sus acciones.

En el análisis de los documentos, no se encuentra ninguna disposición oficial que imponga la asistencia a clase. Por el contrario, se han encontrado muchos apartados en los que se apuesta por una universidad abierta a todos y en consonancia con los nuevos retos y cambios de la sociedad.

La RSU no se tiene que basar en acciones solidarias que pueden incluso ser motivo de discriminación, sino que debe partir de un diseño institucional que garantice el bienestar de los usuarios, que las posibilidades de desarrollo individual, colectivo, personal y profesional sean factibles, suponiendo que su labor, ya sea educativa o empresarial, contribuya a la mejora de la sociedad y que con ello se minimicen las diferencias sociales haciendo accesible la formación a todos.

Por ello, la universidad debe asumir su total responsabilidad con la sociedad en la formación de profesionales de la educación. No caben excusas de recursos económicos o normativas aplicables; la formación del profesor que reclama una sociedad y una escuela cada día más diversa es a lo que se debe responder. Coincidiendo con Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J.C. (2011: 41) "El gran desafío para nuestro siglo XXI es crear esta ciudadanía social, donde la responsabilidad social de las universidades públicas en el proceso de formación ciudadana adquiere un enorme protagonismo". El abandono de las humanidades en los planes de estudio, así como el aprendizaje

en el correcto uso de las tecnologías y el desprestigio de la función docente, no pueden dar otro resultado que el fracaso del sistema educativo en todos sus niveles. El abandono de la educación traerá la mayor de las ruinas a los Estados. Lamentablemente, es este abandono el que permite la corrupción de los políticos y el libre albedrío en la gobernanza, de ahí la falta de preocupación por ilustrar a los ciudadanos.

Se propone una profunda revisión de la institución universitaria y cómo su diseño organizativo, en más ocasiones de las deseadas, dista mucho de ir en consonancia con las necesidades sociales y económicas en que se está inmerso.

"Vivamos lo más dignamente este duelo, con la esperanza de que la sensatez, solidaridad y responsabilidad social, entre otros, permitan la resurrección de los valores y principios de aprendizaje e investigación de la Universidad. No obstante, los profesores vocacionales e incondicionales - la mayoría-seguiremos luchando por todos aquellos estudiantes que muestren interés, aun a costa de un esfuerzo personal no evaluable; porque la educación es una cuestión de vocación, que cuando existe no puede destruirse y cuando no la hay, no se puede construir." (Vargas 2013:355)

Referencias bibliográficas

- Apodaca P. y Lobato, C. (Ed.). (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Laertes.
- Argandoña, A. (1998). *La teoría de los stakeholders y el bien común*. IESE.
- Barona, E.G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.
- Ceacero, D.C., e Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, (355), 161-183.

- De la Cruz, M.C. (2011) La clave de la responsabilidad social de las universidades está en la respuesta no en la pregunta: ¿Al servicio de quién se pone el bien público que promueven? En Educación superior para todos. IESALC. Unesco
- Díaz, C.R.P., Bedón, M.S.B., Tovar, J.R.A., Pisco, M.C.A., y Rosales, R.E.H. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. Revista de investigación en psicología, 8(2), 87-112.
- D.O. de la Unión Europea (2004). Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa.
- Gaete-Quezada, R.A. (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria: el caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores. Perfiles educativos, 32(128), 27-54.
- Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. Convergencia, 18(56), 37-58. Recuperado el 1 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tlng=es.
- González, S.T., y Domínguez, J.F.P. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. Educ. Soc, 30(107), 373-87.
- Healey, M. (2009): ¿Qué es el branding? Barcelona, Gustavo Gili.
- Heydrich, B., y de Miguel, J. (2004). La Universidad española en un mundo globalizado: los resultados. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 105(1), 133-191.
- Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2014). Una aproximación conceptual a la responsabilidad social universitaria desde un enfoque gerencial: La teoría de los stakeholders. Capítulo de libro publicado en "La gestión de la RSE: Enfoques interdisciplinarios", editado por José Luis Abreu.
- Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6(15), 91-107.
- Mairal, J.B. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: burnout, estrés laboral y mobbing. EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 9(1), 85-100.
- Quezada, R.A.G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. Revista de Educación, (355), 109-133.
- Rodríguez-Izquierdo, J.M. (2012) Modelos e instrumentos de calidad y buenas prácticas para la mejora de empresas e instituciones. Material docente Curso de verano de Tetuán. Julio 2012.
- Sánchez, M.C. (2007). Educaweb.com Monográfico. Estrés laboral en el sector educativo. El estrés docente, un grave problema para la enseñanza, 139.
- Sancho, M.M., y Rodríguez-Izquierdo, J.M. (2013). Responsabilidad social universitaria: Marco general y experiencias en la Universidad de Cádiz. En Reflexiones y experiencias sobre la gestión en la Universidad [Recurso electrónico] (p. 299). Servicio de Publicaciones.

Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.

Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P.M. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. Inter-American Development Bank.

Vallaey, F., (s.a.) Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Recuperado el 1 de noviembre de 2015, de rsuniversitaria.org/web/images/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadsocialUniv.pdf

Vargas-Vergara, M. (2011). Espacio europeo de educación superior: Análisis de una experiencia. Tesis doctoral. Recuperado el 1 de noviembre de 2015, de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15960>

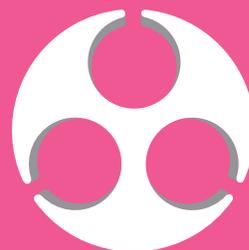
Vargas-Vergara, M. (2013). Réquiem por la Universidad. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 2(2), 355.

REVISTA CIENTÍFICA DIVULGATIVA BÚSQUEDA

NORMAS PARA AUTORES/AS

Para la presentación de los trabajos, los autores y autoras deberán seguir las normas expresadas en los siguientes puntos:

- Solo se admitirán trabajos basados en investigaciones científicas, que recojan los siguientes apartados: Introducción (donde se incluirá pregunta de investigación, objetivos de estudio e hipótesis –si es necesario), metodología, resultados, discusiones y referencias bibliográficas.
- Se precisará un estilo claro y pedagógico, evitando tecnicismos, más allá de los imprescindibles. Del mismo modo, se evitarán el uso de siglas que no sean previamente explicadas, durante el texto.
- Para cada uno de los autores: en la primera página se debe incluir el título del estudio, nombre(s) y apellidos de los autores, con la siguiente información a pie de página: grado académico, cargo, institución a la que pertenece u organización donde labora, país y dirección de correo electrónico. También, resumen (máximo doscientas palabras, redactado de forma continua) y palabras clave (entre tres y cinco), tanto en el idioma original del texto como en inglés (Title, Abstract & Keywords). El desarrollo del documento y referencias bibliográficas se realizarán según las normas APA.
- Los artículos deberán estar presentados en fuente Times New Roman (12 puntos), interlineado 1,5. Tamaño del papel Carta.
- Títulos y/o subtítulos. El título principal debe estar en negrita, mayúscula y centrado (14p.); el título secundario en negrita (12p.); el terciario en negrita; otro terciario en cursiva o subrayado, con el texto continuado en la misma línea.
- Sangría: al inicio de cada párrafo se deben dejar cinco espacios.
- Alienación: todo a la izquierda, excepto citas mayores de cuarenta palabras.
- Los/as autores/as evitarán en lo posible las notas a pie de página. Sólo para aclaraciones o aportar datos adicionales. No deben emplearse para referencias bibliográficas, ya que éstas deben ir dentro del cuerpo del texto.
- Las ilustraciones (imágenes, gráficos, tablas y figuras) deben ser grabadas (preferentemente, en formato JPG o PNG) en documentos separados, debidamente identificados. En el documento del texto deberá constar a penas la indicación del lugar en donde deba ponerse la imagen. La enumeración y los títulos de las ilustraciones deben estar en la parte superior y resaltado en negrita, con la misma letra del contenido. Debajo del cuadro, se escribirá la Nota a 10 puntos y misma anchura del cuadro.
- La extensión del artículo no debe ser menor de 10 páginas, ni mayor de 15 (sin contar las referencias bibliográficas y anexos).
- Los artículos deberán ser enviados en formato Word, a través del siguiente correo electrónico: revistabusquedacecar@cecar.edu.co y elena.conde@cecar.edu.co
- Los derechos de autor de los artículos publicados en Búsqueda son propiedad de la revista y no podrán ser reproducidos parcial o totalmente sin permiso del Consejo Editorial de la Revista.
- La Revista no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas por los autores de los artículos o colaboraciones.
- La Revista no tiene bajo su control, ni se hace responsable de los enlaces e hipertextos que, en algunos artículos, posibiliten el acceso a prestaciones y servicios ofrecidos por terceros en otros sitios webs.



CECAR

Editorial