

Scientific International Journal™

Sharing knowledge. Promoting excellence.

Editorial Advisory Board

Lizzette Rojas, PhD
Editor

Miguel Oppenheimer, MD
Raúl R. Rodríguez Berríos, PhD
Vivian E. Febo San Miguel, PhD
Aida R. Lozada, CPA, MBA
Flordeliz Serpa, PhD

Scientific International Journal™
is an official publication of NPERCI.

Copyright 2014 by Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc. All rights reserved. Authors are fully responsible for data, statements of fact and opinion. Statements by authors do not imply an opinion on the part of the Editor, the Editorial Advisory Board and the officers. Scientific International Journal™ assumes no liability or responsibility for any claims, actions, or damages resulting from the publication of any article.

Scientific International Journal™
605 Condado Street, Suite 706
San Juan, Puerto Rico 00907
787-550-5964
sij@nperci.org

Cover graphic design:
Jonathan Castro

Developed in Puerto Rico.

ISSN 1548-9639 (print)
ISSN 1554-6349 (online)

SIJ

Vol. 11 No. 2
May–August 2014

ORIGINAL ARTICLES:

- CONOCIMIENTO DE UN GRUPO DE JÓVENES EN PUERTO RICO SOBRE EL “BULLYING” Y EL SUICIDIO ENTRE ADOLESCENTES** 5
Minerva Ortega Cabrera, MA, Lizzette Rojas Ortiz, PhD y Flordeliz Serpa Figueroa, PhD
- SISTEMAS DE INTELIGENCIA COMPETITIVA: DISEÑO DE MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE MODELOS ORGANIZACIONALES** 25
Francisco Valdés Ortiz, MA, MBA, Dra. Cristina Hidalgo González, Dr. Santos Gracia Villar y Dr. (c) Saúl Domingo Soriano
- LAS MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUERTO RICO** 40
Astrid Concepción Wichy, EdD
- MEDICIÓN DEL EFECTO DE UN ADIESTRAMIENTO EN INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL EN EL CONOCIMIENTO DE PROFESORES UNIVERSITARIOS** 51
Mylord Reyes Tosta, EdD
- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA** 71
Víctor Robles Ramírez, MA y Dr. Eufrasio Pérez Navío
- EVALUACIÓN DEL PROYECTO MANEJANDO EL CORAJE, PREVENIMOS LA VIOLENCIA** 85
Jannette Rodríguez, PhD, Cynthia Morales, BA, Awilda Beltrán, BA, Lizzette Rojas Ortiz, PhD y Flordeliz Serpa Figueroa, PhD
- EL TRABAJADOR ADULTO MAYOR EN MÉXICO Y SU REALIZACIÓN PERSONAL** 96
Lcdo. Teódulo Pérez Martínez

ORIGINAL ARTICLE

CONOCIMIENTO DE UN GRUPO DE JÓVENES EN PUERTO RICO SOBRE EL “BULLYING” Y EL SUICIDIO ENTRE ADOLESCENTES

Minerva Ortega Cabrera, MA
Puerto Rico
miortega.mo@gmail.com

Lizzette Rojas Ortiz, PhD
Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc., Puerto Rico

Flordeliz Serpa Figueroa, PhD
Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc., Puerto Rico

Resumen

Los adolescentes poseen información incorrecta sobre el suicidio entre adolescentes, lo que puede afectar negativamente los esfuerzos de prevención de “bullying” y suicidio en este grupo. Para propósitos de enfocar el estudio, se estableció la siguiente hipótesis: *Los adolescentes no tienen suficiente conocimiento sobre el “bullying” y el suicidio.* Esta investigación tuvo el propósito de conocer la perspectiva de una muestra de adolescentes sobre el “bullying” y el suicidio entre adolescentes, con atención particular a su nivel de conocimiento sobre el tema. Fue una investigación transeccional y principalmente cuantitativa, basada en un diseño no experimental. El instrumento de medición fue un cuestionario de 14 preguntas cerradas y 2 abiertas que indagaba sobre las características sociodemográficas y el conocimiento de los participantes sobre el “bullying” y el suicidio. El cuestionario se desarrolló en español y 12 adolescentes completaron el mismo entre noviembre y diciembre del 2013. En general, los resultados obtenidos indican que los adolescentes que participaron en la investigación no tenían suficiente conocimiento sobre el “bullying” y el suicidio y que parte de la información que tenían no era correcta. Es necesario fortalecer la implantación de la política pública y las iniciativas existentes dirigidas a aumentar el conocimiento sobre el tema y prevenir, o por lo menos, disminuir los casos de “bullying” y suicidio en las escuelas de Puerto Rico. Para que dichas iniciativas sean efectivas, es necesario que incluyan a todos los que comparten responsabilidad y pueden aportar a la solución de la problemática: adolescentes, padres, maestros, comunidad escolar, profesionales de la salud mental y el gobierno.

Palabras claves: conocimiento, “bullying”, suicidio, adolescentes

Abstract

Adolescents have incorrect information about suicide among adolescents, what may negatively affect bullying and suicide prevention efforts in this group. For the purpose of focusing this study, the following hypothesis was established: *Adolescents do not have enough knowledge about bullying and suicide*. The purpose of this research was to learn about the perspective of a sample of adolescents about bullying and suicide among adolescents, particularly, their knowledge about this matter. This was a cross-sectional and mainly quantitative study, based on a non-experimental design. A questionnaire of 14 closed-ended and 2 open-ended questions was used as the measurement tool, which gathered socio-demographic data and information on participants' knowledge about bullying and suicide. The questionnaire was developed in Spanish and 12 adolescents completed it between November and December 2013. In general, results obtained indicated that adolescents did not have enough knowledge about bullying and suicide, and that part of the information they had was not correct. It is necessary to strengthen public policy and initiatives addressed to increase knowledge about this issue and prevent, or at least, decrease the number of bullying and suicide cases in schools in Puerto Rico. In order for these initiatives to be effective, it is necessary to include everyone who shares responsibility and can contribute to the solution of the situation: adolescents, parents, teachers, school community, mental health professionals and government.

Keywords: knowledge, bullying, suicide, adolescents

INTRODUCCIÓN

El suicidio es la cuarta causa de muerte entre adolescentes de 10 a 14 años en los Estados Unidos, y la tercera causa en el grupo de 15 a 24 años (Amitai & Apter, 2012). El “bullying”, o acoso escolar, es considerado un evento estresante para los adolescentes y es una de las primeras tres causas de muerte entre adolescentes en diversos países, incluyendo Estados Unidos (Martin & Gillies, 2004).

Los adolescentes poseen información incorrecta sobre el suicidio entre adolescentes (Eskin, Ertekin, & Demir, 2008), lo que puede afectar negativamente los esfuerzos de prevención de “bullying” y suicidio en este grupo. Este estudio exploró el nivel de conocimiento de una muestra de adolescentes sobre “bullying” y suicidio. El tema de “bullying” y suicidio ha sido el foco de investigaciones en muchas partes del mundo y su estudio ha aumentado durante las últimas dos décadas. Se han explorado las posibles asociaciones entre el género y las conductas suicidas, la exposición a programas

educativos y de prevención y el nivel de conocimiento y actitudes relacionadas al “bullying” y el suicidio, los factores de riesgo y factores de protección que aparentan estar ligados a dichas acciones, así como, los aspectos emocionales, sociales, interpersonales, familiares y mentales que pueden incidir.

El objetivo general del estudio fue explorar la perspectiva de un grupo de adolescentes sobre el “bullying” y el suicidio, con atención particular a su nivel de conocimiento sobre el tema. Para propósitos de enfocar el estudio, se estableció la siguiente hipótesis: Los adolescentes no tienen suficiente conocimiento sobre el “bullying” y el suicidio. Se consideró suficiente conocimiento si se obtenía 70% o más en el conjunto de preguntas relacionadas a conocimiento incluidas en el cuestionario. A nivel mundial, en el área de educación, en todos sus niveles, y en diversas industrias y sectores, se considera 70% un nivel satisfactorio, particularmente para describir el nivel de conocimiento sobre un tema a través de exámenes, pruebas cortas, pruebas estandarizadas, etc.

Los casos de “bullying” y suicidio entre adolescentes son una problemática compleja que, según expertos e investigadores, podrían ser prevenidos y manejados con mayor efectividad si se crea mayor conciencia sobre esta problemática, se comunica información correcta y se educa a los adolescentes, sus padres, personal escolar y la comunidad en general.

La variable bajo estudio fue el conocimiento sobre “bullying” y suicidio. Se adoptó la definición de “bullying” que presenta la Ley Núm. 37 de 10 de abril de 2008: “violencia mantenida, física o mental, guiada por un individuo en edad escolar o por un grupo, dirigida contra otro individuo también en edad escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar” (Lexjuris, 2013). Por otro lado, se adoptó la definición de suicidio de Kaplan, citado por Rodríguez Alvarado en su propuesta para crear un programa de prevención del suicidio entre adolescentes (Rodríguez Alvarado, 2009). Kaplan (1994) definió el término “suicidio” como la muerte auto-infligida intencionalmente.

REVISIÓN DE LITERATURA

Según Senovilla, la violencia física o psicológica entre estudiantes comenzó a estudiarse en Estados Unidos, Gran Bretaña y los países nórdicos a principios de los años 70 (Senovilla, 2005). Fue entonces, explica este autor, que se denominó “bullying”. Senovilla especifica que Dan Olweus y Peter Heinemann fueron dos de los primeros expertos en el tema y que fue Olweus quien aportó una definición completa de “bullying”:

“Un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. La victimización entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro al que elige como víctima de ataques repetidos. Esta acción negativa e intencionada sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus medios”. Basándose en esta definición, Senovilla declaró que la *“intencionalidad del agresor, la reiteración de la violencia e indefensión de la víctima son características sine qua non para incluir un hecho en la categoría de bullying”.*

En Puerto Rico, la Ley Núm. 37 de 10 de abril de 2008 define “bullying” como “la violencia mantenida, física o mental, guiada por un individuo en edad escolar o por un grupo, dirigida contra otro individuo también en edad escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar” (Lexjuris, 2013). La Ley Núm. 37 explica que:

“La conducta agresiva que se manifiesta entre escolares, conocida internacionalmente como fenómeno “bullying”, y que es una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares, no se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los agresores o “bullies” actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar. Un rasgo específico de estas relaciones es que el alumno, o grupo de ellos, que se las da de bravucón trata de forma tiránica a un compañero al que hostiga, oprime y atemoriza repetidamente, y le atormenta hasta el punto de convertirle en su víctima habitual.”

En relación a las causas, manifestaciones y efectos o implicaciones del “bullying”, subraya Senovilla que “los factores que pueden hacer aparecer el “bullying” son incalculables; tanto como las formas en las que se manifiesta y los perjuicios que ocasiona”. También, indica que los factores de riesgo del “bullying” se pueden categorizar en tres grupos: personales, familiares y escolares. En su trabajo sobre los aspectos de la conducta suicida y la prevención del suicidio en la vida temprana, Amitai y Apter (2012) citan varios teóricos del campo de la suicidiología que enfatizan en la importancia de considerar variables sociales y culturales para entender el suicidio. Los autores señalan que muchos modelos biosociales de la conducta autodestructiva han incorporado procesos familiares y redes de apoyo social para fortalecer y promover la cohesión social y la identificación con valores sociales en el mejoramiento de la salud mental y la prevención del suicidio (Amitai & Apter, 2012). Asimismo, Senovilla señala que la violencia la sufren las víctimas, los “bullies”, los testigos, los maestros, el personal no docente, los padres, hermanos, etc. y que la clave para prevenir la violencia es la educación en la igualdad y en el respeto mutuo (Senovilla, 2005).

Según Amitai y Apter (2012), el suicidio era la cuarta causa de muerte entre en el grupo de 10 a 14 años en los Estados Unidos, y la tercera causa en el grupo de 15 a 24 años. Los autores explican en su trabajo que la identidad es un elemento vital de bienestar en los adolescentes, por lo que subrayan la importancia de considerar otros factores, además de los desórdenes mentales, para entender mejor cómo se desarrolla la conducta suicida, incluyendo intentos de suicidio previos, acceso a artefactos que puedan ser utilizados como armas mortales y problemas familiares. Asimismo, señalan la diferencia que aparentemente existe en la conducta suicida entre adolescentes según el género donde algunos factores inciden de manera distinta y otros han sido asociados con conducta suicida específicamente en féminas pero no en varones y a la inversa.

Amitai y Apter (2012) citan en su trabajo a Klomek et al. para apoyar que el “bullying” durante la niñez aumenta el riesgo de intentos suicidas posteriores. También, hacen referencia a diferentes estudios que señalan patrones diversos de conducta suicida entre adolescentes según el género, incluyendo que la victimización y no el “bullying” estuvo relacionado a intentos suicidas entre adolescentes del género femenino; que adolescentes varones que fueron “bullies” y víctimas de “bullying” tenían un mayor

riesgo de conducta suicida que los que fueron sólo víctimas de “bullying”; y que las adolescentes que eran víctimas de “bullying” presentaban conductas suicidas con mayor frecuencia que aquellas que no habían sido víctimas de “bullying” ni “bullies”. Amitai y Apter (2012) concluyen en su investigación que el suicidio sigue siendo un problema clínico importante y una de las mayores causas de muerte en la población joven, que el rol de factores sociales en la conducta suicida está claramente establecido y que hay mucha evidencia de que los factores sociales pueden ser tan prominentes como los genéticos.

En un estudio sobre el conocimiento de y actitudes hacia el suicidio publicado en el 2000, Thornhill y Gillies citaron la investigación que Shaffer et al. (1991) realizaron sobre los efectos del género, la experiencia con personas suicidas y la exposición a la educación sobre suicidio en jóvenes y adultos. Los investigadores encontraron que ambos grupos tenían mucha experiencia con personas suicidas y, a pesar de que no tenían mucho conocimiento sobre el tema, sí mostraron tener actitudes razonables y/o positivas hacia el tema del suicidio entre adolescentes, particularmente, la necesidad de educación sobre el tema en esa población. Este estudio encontró que las féminas mostraron tener más conocimiento sobre el suicidio y que apoyaban más la inclusión de un programa de educación sobre suicidio que los varones. El método utilizado por los investigadores incluyó una prueba sobre conocimiento de suicidio (Suicide Knowledge Test), la que arrojó una puntuación promedio de 58% (Thornhill & Gillies, 2000).

Resultados similares fueron encontrados por Eskin, Ertekin y Demir, quienes reportaron que, en general, los adolescentes poseen información incorrecta sobre el suicidio entre adolescentes y que las féminas suelen demostrar más conocimiento que los varones (Eskin, Ertekin, & Demir, 2008). También, Eskin, Ertekin y Demir señalaron que la autoestima y las destrezas sociales parecen ser dos factores de protección contra la conducta suicida entre adolescentes. En su publicación, estos autores citaron a Gröholt et al., quienes demostraron, en su trabajo publicado en el año 2000, que la baja autoestima era un predictor de intentos suicidas entre adolescentes. También, citaron a Wild et al., quienes encontraron en su estudio del año 2004 que la baja autoestima en el contexto familiar era un predictor de ideación e intentos suicidas.

El “bullying”, o acoso escolar, es considerado un evento estresante para adolescentes y es una de las primeras tres causas de muerte entre adolescentes en diversos países, incluyendo Estados Unidos (Martin & Gillies, 2004). En un estudio realizado por Martin y Gillies (2004), se examinaron los mecanismos de manejo utilizado por los estudiantes afectados por “bullying” en tres escuelas superiores. Para este estudio, se utilizó un cuestionario para encuestar sobre las experiencias con el “bullying” y el manejo de las situaciones. Aunque no se encontraron diferencias entre los grados, sí se encontró una diferencia significativa entre la duración del “bullying” y el control percibido por los adolescentes para lidiar con las incidencias en términos de mecanismos de negación, disimulo y escape. También, se encontró una relación entre la tensión percibida y el uso involuntario de mecanismos de manejo tales como pensamientos incoherentes o invasivos, episodios emocionales, episodios fisiológicos y acciones impulsivas (Martin & Gillies, 2004).

Otro factor de protección es un ambiente escolar de apoyo, lo que incluye acceso a profesionales de la salud. Según McLean et al. (2008), el proveer un ambiente escolar de apoyo es de particular importancia para adolescentes que han experimentado abuso sexual, problemas de aprendizaje o que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales o transgénero. Los autores enfatizan en la complejidad de identificar factores de riesgo y de protección a nivel individual, psicosocial y social a lo largo de la vida de una persona. Finalmente, subrayan la importancia de estrategias para fortalecer los factores de protección, como el fortalecimiento de las destrezas de solución de problemas y el desarrollo del apoyo familiar (McLean, Maxwell, Platt, Harris, & Jepson, 2008).

Por otro lado, Shin Kim y Leventhal (2008) realizaron una extensa revisión de estudios sobre el “bullying” y el suicidio entre adolescentes a finales de la década del 2000. De un total de 103 trabajos preliminarmente examinados, 37 fueron analizados con mayor profundidad (Shin Kim & Leventhal, 2008). En su trabajo, los autores señalaron que el “bullying” es el tipo de violencia escolar más común, que está asociado a una gama de problemas conductuales, emocionales y sociales y que es la tercera causa de muerte en niños y adolescentes a nivel mundial. Aunque los autores encontraron diferencias y limitaciones en la metodología de algunos de los trabajos, enfatizaron que

cada vez está más claro que la participación en “bullying” aumenta el riesgo de ideaciones y/o conductas suicidas en muchos adolescentes.

Shin Kim y Leventhal (2008) declararon en su artículo que los niños victimizados tienen numerosos problemas clínicos, incluyendo el orinarse en la cama, dificultad para dormir, ansiedad, depresión, fobia a la escuela, sentimientos de inseguridad e infelicidad en la escuela, además de experimentar baja autoestima, soledad, aislamiento y síntomas somáticos. Estos autores hacen referencia a un estudio de gran escala que se realizó en Estados Unidos en el 1999 en donde se encontró que 19% de los estudiantes de escuela superior tuvo ideas suicidas, 15% hizo un plan específico para intentar suicidarse, 8.8% indicó haber intentado suicidarse y 2.6% realizó un intento lo suficientemente grave para requerir atención médica seria y urgente. También, mencionaron un estudio que se realizó en Korea en el 2001, donde se encontró que la tasa de suicidio entre adolescentes de 11 a 19 años era de 15.5 por cada 100 mil habitantes, haciéndola la tercera causa de muerte en ese grupo. En este estudio, los autores mencionaron que los niños con mayor riesgo de suicidarse eran aquellos que se sentían rechazados por sus pares, eran víctimas de “bullying”, eran “bullies” o estaban relacionados a situaciones de “bullying” como observadores, experimentaban depresión, uso de sustancias y exhibían conducta antisocial.

Shin Kim y Leventhal (2008) concluyeron en su trabajo que, aunque el “bullying” es común, no es normal e interfiere con el desarrollo normal y los procesos educativos y coloca a los adolescentes en un mayor riesgo de pensamientos y acciones suicidas. Finalizan argumentando que determinadas destrezas de manejo que requieren un elemento de autogestión aparentan ser factores de protección contra la conducta suicida, particularmente entre adolescentes, incluyendo el auto-control, la auto-eficacia y destrezas de ajuste social, entre otros. Por último, hacen mención de la importancia de escuelas con ambientes de apoyo, incluyendo que faciliten el acceso a profesionales de la salud y a servicios de salud.

El estudio de Farrington y Ttofi (2009), sobre programas escolares dirigidos a reducir el “bullying” y la victimización, consideró otras variables como los efectos a corto y largo plazo en la salud mental y física de los adolescentes. En el estudio, comisionado por United States Department of Justice, se analizaron una serie de

programas de prevención de “bullying” y se encontró que estos programas pocas veces habían sido implementados a nivel mundial y muy raras veces habían sido evaluados. Los autores encontraron que las revisiones que se habían hecho, incluidos los meta análisis, eran limitadas (Farrington & Ttofi, 2009). Estos autores señalaron que las iniciativas contra el “bullying” deben ir más allá de la escuela y deben incluir factores sistémicos como la familia. Encontraron que el adiestramiento a y reuniones con padres estaba significativamente asociado con una disminución en el “bullying” y en la victimización y argumentaron que se deben realizar esfuerzos para sensibilizar a los padres sobre el “bullying” a través de presentaciones y de las reuniones con los maestros. Concluyeron que los programas de prevención de “bullying” deben integrar expertos de varias disciplinas y utilizar al máximo su peritaje, señalando que el trabajo en colaboración entre expertos estaba significativamente asociado a la reducción de casos de “bullying” y victimización.

En un editorial de la revista *Journal of Adolescent Health*, publicado en 2013, Feldman, Donato y Wright, indicaron que estudios recientes habían encontrado una asociación entre “bullying” y depresión, “bullying” y conductas suicidas, y que un estudio encontró una conexión causal, por lo menos para adolescentes del género femenino, entre “bullying” y suicidio. Estas investigaciones son de particular importancia porque sirvieron, junto con una extensa ola de reportajes en los medios, de base para que el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) convocara a un panel de expertos para que se enfocara en la relación entre el “bullying” y las conductas suicidas (Feldman Hertz, Donato, & Wright, 2013). El propósito del panel, cuyas reuniones se realizaron en el 2010, fue sintetizar las investigaciones más recientes sobre la relación entre el “bullying” (adolescentes “bullies”, víctimas de “bullying” y los que son ambos) y conductas suicidas. Expertos en el tema presentaron sus investigaciones, arrojando más claridad sobre el tema y las conductas asociadas. Entre las conclusiones más importantes de este esfuerzo se destacaron tres:

1. El “bullying” es un serio problema de salud pública, que es común y tiene efectos dañinos.

2. Existe una asociación entre el “bullying” y conductas suicidas, aunque esta relación está condicionada por otros factores, incluyendo la depresión y la delincuencia.
3. Existen estrategias de salud pública que pueden ser aplicadas a la prevención del “bullying” y el suicidio.

Rivers y Noret realizaron una investigación sobre la relación entre el observar eventos de “bullying” y la posibilidad de experimentar pensamientos suicidas (Rivers & Noret, 2013). Estos autores exploraron los factores contextuales que podían predecir pensamientos suicidas entre adolescentes que habían observado eventos de “bullying” en la escuela. Encontraron que la impotencia percibida estaba asociada con pensamientos suicidas entre los adolescentes que habían observado “bullying” en la escuela. Los investigadores señalaron que el observar “bullying” jugaba un papel importante en entender la salud mental de la población escolar.

En otro estudio sobre el “bullying” y el suicidio en adolescentes, Klomek et al. examinaron si la frecuencia de estar involucrado en “bullying”, fuese como “bully”, víctima u observador, aumentaba el riesgo de padecer de depresión y considerar y/o intentar suicidarse en el futuro (Klomek, et al., 2013). Los investigadores encontraron que los adolescentes que reportaron haber sido “bullies” y practicar otras conductas asociadas al suicidio, al inicio del estudio, tuvieron un mayor riesgo de pensamientos suicidas y estuvieron más afectados el tiempo del seguimiento en el estudio que los estudiantes que sólo experimentaron conductas asociadas al suicidio pero no se habían involucrado en “bullying”. Estos investigadores concluyeron que los esfuerzos de prevención en la escuela superior debían ir dirigidos a niños con disturbios psicológicos y quienes eran “bullies”, particularmente los que eran “bullies” frecuentes, ya que el externalizar la conducta es un indicador de depresión y conducta suicida.

Finalmente, Klomek et al. indicaron que la agresión en adolescentes puede ser tan importante como la depresión en algunos tipos de conducta suicida y que el “bullying”, junto con depresión o pensamientos suicidas, es un indicador de problemas más serios y puede predecir un peor resultado dos años después, que si exhibiera depresión o pensamientos suicidas solamente. Estos investigadores recomendaron que se incluyera una evaluación para examinar la conducta de “bullying” en los protocolos para evaluar el

riesgo o potencial de suicidio y que los esfuerzos de prevención en las escuelas debieran preocuparse por los “bullies” tanto como por sus víctimas.

En un estudio sobre los factores que precipitaron el suicidio entre adolescentes de 10-17 años durante los años 2005-2008 en 16 estados de los Estados Unidos, Karch et al. encontraron que el mayor número de las muertes fueron entre varones de 16 y 17 años quienes murieron ahorcados, estrangulados o sofocados, en su casa o apartamento (Karch, Logan, McDaniel, Floyd, & Vagi, 2013). Entre los factores precipitantes más frecuentemente citados se encontraban problemas de relaciones, crisis recientes, problemas mentales y problemas con una pareja íntima y en la escuela. Karch et al. (2013) reportaron que, de los adolescentes que se quitaron la vida y habían tenido problemas en la escuela, uno de cada ocho había sido víctima de “bullying” recientemente. Según estos autores, los resultados del estudio ayudaban a colocar el “bullying” en un contexto mayor en relación a circunstancias de suicidio, lo que implicaba incluir determinados elementos en los programas de educación y prevención del suicidio, incluyendo los siguientes: las habilidades de los adolescentes para lidiar con problemas y conflictos en las escuelas, el desarrollo de relaciones positivas con los padres, otros miembros de la familia, maestros, compañeros de clase y parejas íntimas.

Muchos de los trabajos consultados e incluidos en esta investigación mencionaban los diversos roles que se dan en el “bullying”: el “bully”, la víctima y el observador. En el trabajo de Díaz Atienza, Prados Cuesta y Ruíz-Veguilla se estudió la relación entre ser “bully” o víctima de “bullying”, depresión y pensamientos suicidas (Díaz Atienza, Prados Cuesta, & Ruíz-Veguilla, 2004). Estos investigadores encontraron que los “bullies” y las víctimas de “bullying” estaban más expuestos a exhibir más síntomas de depresión que los adolescentes no expuestos a este tipo de conducta. Interesantemente, los investigadores señalaron que “la prevalencia fluctúa según la definición de “bullying”.” Según ellos, la cifra más aceptada para el 2004 era que 1 de cada 10 estudiantes era víctima de “bullying” por una o más veces en la semana. También, ellos y otros investigadores encontraron que las adolescentes presentaban más síntomas de depresión e ideación suicida y que tenían una mala percepción de sí mismas, siendo la autoestima uno de los principales factores de protección de enfermedades mentales en la infancia (Díaz

Atienza, Prados Cuesta, & Ruíz-Veguilla, 2004) (Eskin, Ertekin, & Demir, 2008) (Shin Kim & Leventhal, 2008).

Por otro lado, Díaz Atienza, Prados Cuesta y Ruiz-Veguilla (2004) declararon que los resultados de su trabajo confirmaban estudios previos y señalaron que “la prevalencia de trastorno de las emociones se hace más patente a favor de las niñas y que los varones presentan más trastornos de la conducta”. Estos autores explicaron que, en su estudio, los adolescentes que fueron víctimas de “bullying” y los “bullies” presentaron más síntomas depresivos. Subrayaron que en el grupo de víctimas de “bullying” existía un mayor deseo de muerte. Estos investigadores concluyeron que su estudio apoyaba la necesidad de una política anti-“bullying” en las escuelas y que la misma requería que se involucrara a padres, maestros, otro personal y psiquiatras. Estos señalamientos son similares a los hechos por Senovilla, quien declaró en su artículo que estaba demostrado que los varones solían distinguirse por los ataques físicos (golpes, palizas, armas blancas, violencia sexual) y que presumían de sus acciones, mientras que las féminas eran más sutiles y se inclinaban por criticar a sus compañeras, mofarse de ellas y aislarlas, disimulando así los ataques o acosos (Senovilla, 2005).

Loredo, Perea y López explicaron en su trabajo que el “bullying” es una situación de violencia entre iguales y que es un problema serio y real entre adolescentes, con resultados que afectan distintas áreas de la salud y cuyas consecuencias afectan a la víctima, al agresor y a los observadores (Loredo, Perea, & López, 2008). Estos autores mencionaron determinadas características presentes en todos los involucrados en un evento de “bullying”:

1. *La exposición crónica a patrones de convivencia violentos.*
2. *La diversidad de expresión está determinada por las características propias del individuo y de los ambientes (personas y sitios) en los que se desenvuelve.*
3. *Al final, todos los involucrados, víctimas y agresores, tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos e ideación suicida.*

Según Loredo, Perea y López, las consecuencias del “bullying” en el contexto escolar suelen provocar más trastornos afectivos y de conducta en los estudiantes y en su entorno. Entre los trastornos afectivos y de conducta que pueden desarrollarse se

encuentran la ansiedad, el ausentismo, el bajo aprovechamiento académico, la deserción escolar, el desarrollo de agresores y de víctimas-agresores, la inseguridad, la desintegración, los conflictos y la violencia. En su trabajo, señalaron que “las características individuales definen la susceptibilidad de ejercer o sufrir violencia y que el nivel de adaptabilidad que cada niño o adolescente tiene, determina la capacidad de análisis, interpretación y respuesta que tendrá en la adversidad o bien, en las experiencias positivas a lo largo de su vida”.

En un escrito sobre el acoso escolar, Castillo-Pulido (2011) abundó sobre sus causas y manifestaciones. Como la mayoría de los trabajos incluidos en esta revisión, este autor distingue tres actores que se ven directamente involucrados en el “bullying”: las víctimas del “bullying”, a quienes denomina acosados o, los “bullies”, a quienes denomina los acosadores o agresores, y los observadores, a quienes denomina espectadores (Castillo-Pulido, 2011) (Shin Kim & Leventhal, 2008) (Loredo, Perea, & López, 2008).

Con una perspectiva distinta, Castillo-Pulido hace referencia a los investigadores que han “buscado comprender los procesos grupales que favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la violencia y el abuso”. Menciona la importancia de investigar sobre las conductas individuales y las grupales en relación con el acoso, y si la conducta grupal promueve y/o evita la individual. Finalmente, Castillo-Pulido hace referencia a algunos estudios sobre “bullying” y señala que esas conductas tienen una función social y un rol cultural, lo que enfatiza la importancia de preguntarles a los adolescentes cómo ven o qué opinan sobre el “bullying”.

En su propuesta para crear un programa sobre prevención del suicidio en las escuelas de Puerto Rico, dirigida principalmente a jóvenes adolescentes de nivel intermedio y superior, la psicóloga Maribel Rodríguez Alvarado (2009) indicó que “a partir de las investigaciones sobre el suicidio en adolescentes, ha surgido el estrés como causa del suicidio”. Citando a Halgin-Krauss (2004), señaló que “la muerte de un pariente, los problemas económicos familiares y los problemas por el abuso de sustancias son algunos de los factores situacionales que parecen predisponer a la gente joven a buscar terminar con su vida” (Rodríguez Alvarado, 2009).

La Ley 227 del 12 de agosto de 1999 declaró que el suicidio en Puerto Rico era un problema social y de salud que estaba alcanzando grandes proporciones. Señala esta ley que el comportamiento suicida, sea una idea, una amenaza, un intento, o la muerte por suicidio, es un problema creciente que se observa en todo el mundo. Este mismo señalamiento lo hizo Carolyn Sánchez Pérez, una estudiante de psicología del Recinto Universitario de Mayagüez, en una columna publicada por el periódico El Nuevo Día en el verano de 2012 (Sánchez Pérez, 2012). Sánchez expuso que el suicidio era un problema social y de salud muy complejo, siendo la tercera causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 34 años de edad en Puerto Rico. Según Sánchez, hay un promedio de 15 suicidios por año y, de cada 10 suicidios, ocho (8) lo cometen varones. Indicó Sánchez que el suicidio era la manifestación más extrema de la violencia, puesto que el suicidio era auto-infligido e intencional, además de que no se basaba en impulsos, sino que era una decisión pensada y analizada, usualmente en varias ocasiones.

Se ha presentado una revisión de literatura sobre el tema de “bullying” y el suicidio en adolescentes que, de manera resumida, indica que el “bullying” es un factor de riesgo para la ideación suicida y el suicidio. Muchos de los estudios considerados para el análisis indicaron que es una problemática compleja, donde inciden diversos factores de protección y factores de riesgo, incluyendo familiares, sociales, emocionales y escolares. También, muchos de los investigadores señalaron que la educación sobre el tema en el contexto escolar es fundamental para prevenirlo y manejarlo efectivamente, por lo tanto, el conocimiento que tengan los adolescentes sobre el “bullying” y el suicidio es de suma importancia. El primer paso para desarrollar e implementar un programa de educación y prevención es evaluar el conocimiento que tiene la comunidad escolar sobre el tema en cuestión. En esta investigación se exploró la perspectiva de una muestra de adolescentes sobre el “bullying” y el suicidio, particularmente, su conocimiento sobre el tema.

MÉTODOS

La presente investigación se basó en un diseño no experimental, descriptivo y transversal. Se consideró descriptivo porque se recopilaron y describieron los datos sobre determinadas características

sociodemográficas básicas de la muestra y su conocimiento sobre un asunto. Se consideró transversal porque solamente se tuvo un contacto con la muestra.

Se utilizó el método mixto para recopilar los datos (cuantitativo y cualitativo). Como instrumento de medición se desarrolló, en español, un cuestionario auto-administrado que consistió de 16 preguntas: 14 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas. Para desarrollarlo, se consultó la literatura y varios expertos para asegurar que las preguntas seleccionadas fueran las más relevantes, considerando el tema, el tiempo disponible para realizar la investigación y la edad de los participantes en la muestra. El cuestionario incluyó instrucciones sencillas para facilitar su administración. La participación fue voluntaria y la información era anónima y confidencial. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y de los estudiantes interesados en participar en la investigación para que pudieran completar el cuestionario auto-administrado.

Una muestra por criterio, no-probabilística de sujetos voluntarios completaron el cuestionario auto-administrado. Las preguntas cerradas fueron pre-codificadas para facilitar la entrada de los datos. Los datos recopilados se procesaron y analizaron usando el programa estadístico WINKS (TexaSoft, 2011). El estudio presentó las siguientes limitaciones: la muestra utilizada para esta investigación fue pequeña y el tiempo para realizar la misma fue limitado, lo que limitó, a su vez, el número de preguntas que se incluyeron en el cuestionario.

RESULTADOS

Doce adolescentes participaron en el estudio y completaron el cuestionario auto-administrado entre la última semana de noviembre y la primera semana de diciembre de 2013. El 42% de los participantes provenía de escuelas privadas y 58% de escuelas públicas. El 42% de los adolescentes era del género femenino y 58% del género masculino. En cuanto al grado que cursaban los adolescentes, 50% estaba en 9^{no} grado y 50% estaba en 11^{mo} grado. La edad fluctuó entre 13 y 16 años, específicamente, el 17% tenía 13 años, el 33% tenía 14 años y el 50% tenía 16 años.

En relación a la percepción sobre el conocimiento que tenían los participantes sobre el “bullying” y el suicidio, el 33% de los adolescentes que participaron en la

investigación indicaron que tenían “mucho” conocimiento, 50% indicó “regular” y 17% indicó “poco” conocimiento (Figura 1).

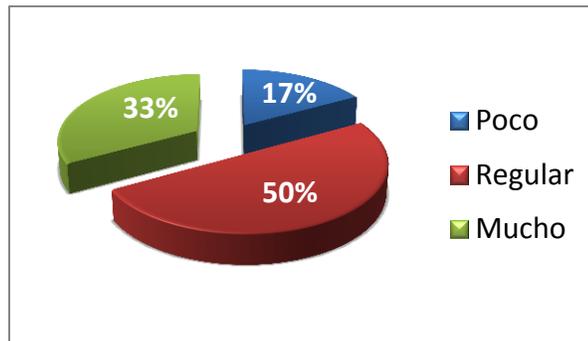


Figura 1. Distribución del conocimiento de los participantes sobre “bullying” y suicidio

La Tabla 1 contiene los porcentajes, por pregunta, de las respuestas que reflejaban conocimiento sobre “bullying” y suicidio. Como se observa, el promedio de las respuestas que reflejaban conocimiento sobre “bullying” y suicidio fue 54%.

Tabla 1. Distribución de las respuestas que reflejaban conocimiento sobre “bullying” y suicidio

Pregunta sobre conocimiento	Porcentaje de respuestas que reflejaban conocimiento
7	58%
8	17%
9	83%
10	67%
11	50%
12	33%
13	83%
14	42%
Promedio	54%

La Tabla 2 contiene las respuestas a la pregunta abierta sobre por qué el “bullying” podría llevar a un adolescente a suicidarse. Desde la perspectiva de los adolescentes que completaron el cuestionario, la principal causa era la baja autoestima, seguida por el señalamiento de que los adolescentes víctimas de “bullying” que se suicidaban lo hacían porque sentían que nadie los quería.

Tabla 2. Distribución de las respuestas sobre las causas del suicidio entre adolescentes víctimas de “bullying”

Causas	Frecuencia	Por ciento
Baja autoestima	4	33%
Piensa/siente que nadie lo quiere	3	25%
Hieren sus sentimientos y eso lo lleva a la muerte	2	17%
Se sienten tristes	2	17%
Se sienten indefensos, que no pueden hacer nada	2	17%
Están acomplejados	1	8%

Finalmente, a los adolescentes de la muestra se les pidió que opinaran sobre la siguiente afirmación: “algunos estudios dicen que el “bully” o agresor también tiene un riesgo mayor de suicidio y que necesita tanta ayuda como la víctima de “bullying”. La mayoría de los adolescentes estuvo de acuerdo con esta afirmación.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos demostraron que el promedio de las respuestas que reflejaban conocimiento sobre “bullying” y suicidio fue menor al esperado (54%). Estos resultados prueban la hipótesis del estudio que indica que los adolescentes que participaron en la investigación no tenían suficiente conocimiento sobre “bullying” y suicidio.

Los resultados de la presente investigación son consistentes con los obtenidos por Thornhill y Gillies (2000), los que reflejaron una puntuación promedio de 58% en una prueba sobre conocimiento de suicidio (Suicide Knowledge Test). Asimismo, son consistentes con los resultados de Eskin, Ertekin y Demir (2008), quienes reportaron que los adolescentes poseían información incorrecta sobre el suicidio entre adolescentes, lo

que podía afectar negativamente los esfuerzos de prevención de “bullying” y suicidio en este grupo.

CONCLUSIÓN

El enfoque de esta investigación fue, principalmente, cuantitativo. Se utilizó la recolección de datos para contestar las preguntas de investigación y probar una hipótesis previamente establecida; además, se utilizó la medición numérica y el conteo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003). En esta investigación se describieron las características de la muestra y su conocimiento sobre el “bullying” y el suicidio entre adolescentes. Sin embargo, no se obtuvo una muestra representativa, por lo que no se generalizaron los resultados a la población de adolescentes en Puerto Rico.

Los resultados indican que los adolescentes de la muestra no tenían suficiente conocimiento sobre el “bullying” y el suicidio y que parte de la información que tenían no era correcta. Por lo tanto, es necesario fortalecer la implantación de la política pública y las iniciativas existentes dirigidas a aumentar el conocimiento sobre el tema y prevenir, o por lo menos, disminuir los casos de “bullying” y suicidio en las escuelas de Puerto Rico. Para que dichas iniciativas sean efectivas, es necesario que incluyan a todos los que comparten responsabilidad y pueden aportar a la solución de la problemática: adolescentes, padres, maestros, comunidad escolar, profesionales de la salud mental y el gobierno.

RECOMENDACIONES

La educación sobre y prevención de “bullying” y el suicidio entre adolescentes es imperante. A partir del análisis e interpretación de los datos y los resultados de la investigación, se recomienda realizar una investigación más profunda sobre el tema en una muestra representativa, de manera que se puedan generalizar los resultados a la población de adolescentes en Puerto Rico. Se deben generar datos y estadísticas por municipio, por región, por tipo de escuela, etc., para facilitar la educación sobre y prevención del “bullying” y el suicidio en Puerto Rico. Es fundamental que se fortalezca la implementación y se evalúe la

efectividad de la política pública sobre la prevención del “bullying” y la violencia en las escuelas, de manera continua y consistente.

Además, se recomienda desarrollar un currículo sencillo y flexible que pueda ser integrado fácilmente en distintas clases como ciencias sociales, salud, español, etc., y como parte de actividades extracurriculares dirigidas a desarrollar las destrezas sociales, interpersonales y personales de los pre-adolescentes y adolescentes. Asimismo, es necesario educar sobre “bullying” y suicidio en las escuelas y lugares que conglomeran adolescentes para aumentar el conocimiento de los adolescentes sobre el tema y poder prevenir incidentes relacionados a esta problemática. Por último, es importante incluir a los padres, personal escolar, a la comunidad escolar, a la comunidad en general, profesionales y agencias de la salud mental y a los legisladores. Todos deben ser educados e integrados en el esfuerzo de educar a los niños y adolescentes sobre el “bullying” y el suicidio dentro y fuera del contexto escolar.

REFERENCIAS

- Amitai, M., & Apter, A. (2012). Social Aspects of Suicidal Behavior and Prevention in Early Life: A Review. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 985-994.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Díaz Atienza, F., Prados Cuesta, M., & Ruíz-Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 10-19.
- Eskin, M., Ertekin, K., & Demir, H. (2008). Efficacy of a Problem-Solving Therapy for Depression and Suicide Potential in Adolescents and Young Adults. *Cognitive Therapy Research*, 227-245.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. United States: National Criminal Justice Reference Service.
- Feldman Hertz, M., Donato, I., & Wright, J. (2013). Bullying and Suicide: A Public Health Approach. *Journal of Adolescent Health*, 53: 1-3.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Karch, D., Logan, J., McDaniel, D., Floyd, F., & Vagi, K. (2013). Precipitating Circumstances of Suicide Among Youth Aged 10-17 Years by Sex. *Journal of Adolescent Health*, 53, S51-S53.
- Klomek, A., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. (2013). Suicidal Adolescents' Experiences with Bullying Perpetration and Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 53, S37-S42.

- Lexjuris. (2013, noviembre). *Ley Núm. 37 de 10 de abril de 2008 de Puerto Rico*. Retrieved from Lexjuris Web site: <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2008/lexl2008037.htm>
- Loredo, A., Perea, M., & López, N. (2008). "Bullying": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real entre adolescentes. *Acta Pediátrica Mexicana*, 29(4), 210-214.
- Martin, J., & Gillies, R. (2004). How adolescents cope with bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 195-210.
- McLean, J., Maxwell, M., Platt, S., Harris, F., & Jepson, R. (2008). *Risk & Protective Factors for Suicide and Suicidal Behavior: A Literature Review*. Scotland: Scottish Government Social Research-Crown Copyright.
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential Suicide Ideation and Its Association with Observing Bullying at School. *Journal of Adolescent Health*, 53, S32-S36.
- Rodríguez Alvarado, M. (2009). *Propuesta para crear un programa sobre prevención del suicidio en las escuelas de Puerto Rico*. San Juan.
- Sánchez Pérez, C. (2012, julio 16). Suicidio en adolescentes. *El Nuevo Día*.
- Senovilla, H. L. (2005, marzo 21). Bullying: un medio de muerte. España. Retrieved noviembre 2013, from www.gh.profes.net/especiales.asp
- Shin Kim, Y., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2): 133-154.
- TexaSoft. (2011). WINKS SDA Software. 7th Edition. Cedar Hill, Texas.
- Thornhill, J., & Gillies, R. (2000). *Young Adults' Suicide Related Knowledge and Attitudes: Implications for suicide awareness education*. Australia: Graduate School of Education, University of Queensland.

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

ORIGINAL ARTICLE

SISTEMAS DE INTELIGENCIA COMPETITIVA: DISEÑO DE MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE MODELOS ORGANIZACIONALES

Francisco Valdés Ortiz, MA, MBA
Universidad de León, España y
Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
fvo360@hotmail.com

Dra. Cristina Hidalgo González
Universidad de León, España

Dr. Santos Gracia Villar
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico y
Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), España

Dr. (c) Saúl Domingo Soriano
Universidad Europea del Atlántico, España

Resumen

El objetivo del presente estudio fue diseñar una matriz para analizar los modelos organizacionales de los sistemas de inteligencia competitiva (SIC) como una herramienta de diagnóstico. Los datos se obtuvieron de sugerencias propuestas por autores en documentos sobre inteligencia competitiva (IC). El método de investigación se fundamentó en el análisis cualitativo de las sugerencias propuestas en los documentos y se clasificaron a partir de la Matriz de Correlación para el Análisis de Proyectos Estratégicos recomendado por Serna (2006). Los resultados demostraron: en primer lugar, los modelos de IC más sugeridos fueron: consultoría externa (outsourcing); unidad de IC (descentralizada); departamento de IC (centralizado); y departamento de IC (descentralizado). En segundo lugar, los modelos de IC sugeridos fueron: gerente de procesos de IC (un solo profesional de IC); unidad de IC (centralizada); departamento de IC; y redes de inteligencia. En tercer lugar, los modelos de IC sugeridos fueron: equipo de inteligencia ad-hoc; sistema de inteligencia básico; unidad de IC; y mixtos. En cuarto lugar, los modelos de IC menos sugeridos fueron: centro de inteligencia empresarial; Hub & Spoke; matriz de inteligencia; comunidad de inteligencia; evolutivos; concéntricos; y recogida y análisis informal. Por último, el estudio sugirió que el Modelo de IC más destacado fue la consultoría externa (outsourcing). Se analizaron los documentos en el año 2013.

Palabras claves: inteligencia competitiva (IC), sistema de inteligencia competitiva (SIC), dirección estratégica (DE), tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs)

Abstract

The aim of this study was to design a matrix to analyze the organizational models of Competitive Intelligence Systems (CIS) as a diagnostic tool. The data were obtained from suggestions made by authors in documents about competitive intelligence (CI). The research method was based on the qualitative analysis of the suggestions in the documents and classified from the Correlation Matrix for the Analysis of Strategic Projects recommended by Serna (2006). The results demonstrated: first, the models of CI most suggested were: external consulting (outsourcing); CI unit (decentralized); CI department (centralized) and CI department (decentralized). Second, the models of CI suggested were: CI process manager (CI single professional); CI unit (centralized); CI department; and intelligence networks. Third, the models of CI suggested were: ad-hoc intelligence team; basic intelligence system; CI unit; and mixed. Fourth, the models of CI less suggested were: business intelligence center; Hub & Spoke; intelligence matrix; intelligence community; evolutionary; concentric; and collection and informal analysis. Finally, the study suggested that the CI model most outstanding was the external consulting (outsourcing). Documents were analyzed in 2013.

Keywords: competitive intelligence (CI), competitive intelligence system (CIS), strategic management (SM), information technology and communications (IT&C)

INTRODUCCIÓN

La inteligencia competitiva (IC) ha aumentado significativamente en los últimos años; es una disciplina emergente que está provocando un creciente interés en el campo de la dirección estratégica en las empresas.

Esto se debe a que la IC se ha convertido en una herramienta clave para el éxito en la toma de decisiones en la dirección estratégica de las organizaciones. En esta investigación se diseñó una matriz para analizar los modelos organizacionales de los sistemas de inteligencia competitiva (SIC) como una herramienta de diagnóstico. Los datos se obtuvieron de sugerencias propuestas por varios autores en diferentes documentos sobre IC con el fin de conocer el resultado de las sugerencias propuestas sobre los modelos en los SIC aplicados actualmente para llevar a cabo los cambios o las mejoras que sean necesarias en las organización empresarial.

Importancia del modelo organizacional de inteligencia competitiva en las empresas

Para poder llevar a cabo, en la actualidad, la dirección estratégica de forma eficiente, se hace fundamental la IC, entendida como una herramienta estratégica que permite a una organización una mayor comprensión del entorno de los negocios y de la industria, así como, un aprendizaje continuo de las estrategias corporativas y de negocio de los competidores (Arroyo, 2010).

Por lo tanto, es importante conocer los diferentes modelos organizacionales en los SIC, no obstante, como indica Muñoz (2012): “No existe un modelo único para planificar una unidad de IC en una organización. Podemos plantear un modelo de unidad de IC que establezca una dependencia directa de la dirección central y en contacto con todos los departamentos de una empresa, a los que suministra información analizada o un modelo diferente más elaborado que impregne a toda la organización de inteligencia y convierte a cada departamento, e inclusive a cada persona, en una unidad de inteligencia en sí mismo, al estar dotados de herramientas y habilidades para ejercer estas tareas”. Cuando un profesional se enfrenta al reto de crear una unidad de inteligencia competitiva, debe comenzar por conocer y analizar los recursos de los cuales dispone y las necesidades de sus usuarios, para poder después diseñar el modelo más apropiado para dicha unidad (Benjumeda, 2009).

ESTADO DEL ARTE

Inteligencia Competitiva

La Academy of Competitive Intelligence (ACI) Fuld Gilad Herring (2013) define la inteligencia competitiva (IC) como la acción de forma ética y legal de recopilar, analizar y comunicar la información sobre los jugadores de terceros en la propia arena competitiva de: competidores, proveedores, clientes, influyendo en los partidos, reguladores, distribuidores, nuevos competidores potenciales, y así sucesivamente, para ser utilizados por las empresas en la planificación y toma de decisiones. Por lo tanto, como indica González y Larriba (2011): “el concepto de inteligencia competitiva que, a grandes rasgos, es aquella herramienta de gestión que transforma la información obtenida en conocimiento. Conocimiento que se empleará en el proceso de toma de decisiones estratégicas de la organización empresarial...”

De acuerdo con Calero, Parra y Santana (2010): "...la IC esta constituyéndose como elementos de importante valor...donde la observación y el análisis del entorno científico y tecnológico son herramientas de vital importancia para la toma de decisiones estratégicas". Además, como señala Qualitas (2010), la IC es una herramienta necesaria para la identificación de oportunidades, amenazas y riesgos, y la posterior mejora del proceso de toma de decisiones estratégicas.

No obstante, actualmente existen diferentes definiciones y enfoques. Loscher, L. (2010) menciona: "hay varias definiciones comunes para la IC. En general, la IC puede ser descrita como la recopilación sistemática, analizar, almacenar, difundir y proteger la información específicamente para toma de decisiones y los procesos de planificación, tanto para los gerentes operativos y estratégicos, pero esta definición no es exhaustiva. La variedad de definiciones podrían ser un reflejo de un proceso de cambio constante en el entorno empresarial y entre los jugadores".

Modelos Organizacionales de Inteligencia Competitiva en las Empresas

El establecimiento de una cultura de inteligencia competitiva dentro de una organización es un elemento clave para el éxito de las prácticas de inteligencia competitiva. Sin embargo, es una de las cosas más difíciles de lograr y es, a menudo, un tema que se ha ignorado en gran medida por las mejores prácticas y modelos (Beurschgens, 2011). Son varios los modelos organizacionales de IC que se utilizan en las empresas, a base de criterios tales como: las prioridades del negocio, etapas de la inteligencia y el presupuesto, entre otros. El modelo utilizado por la organización afecta la forma en que se promueve la colaboración y la estructura del mismo (Da Ros, 2011). Además, organizaciones que tengan problemas de alienación entre la estrategia de negocios con su infraestructura de tecnología de información tendrán dificultades para implantar un modelo sistémico del proceso de inteligencia competitiva (Fernández y Tañski, 2011).

La organización y creación de un departamento de IC, señalan Bernad y Achanco (2008), debe ser una decisión meditada, compartida y promovida por la dirección general. Experimentar con pequeñas unidades de IC, nacidas al abrigo de un departamento, nos llevará, en la mayoría de los casos, a que esta unidad nunca cumpla su propósito

fundamental: “que una empresa disponga de sistemas capaces de brindarse ante las sorpresas, y de prepararse para posicionarse ante las oportunidades.”

En definitiva, García y Ortoll (2012) indicaron que, en estos últimos diez años el corpus teórico de la IC ha avanzado identificando e integrando múltiples aspectos que determinan la organización de la función de inteligencia en las organizaciones. No obstante, un análisis de todos los modelos indicó que los existentes aún pueden ser considerados parciales y que siguen faltando datos empíricos para asentar dichos modelos.

Según Ordoñez, Bianco (1997), el proceso de implantación de la función de inteligencia competitiva requiere de las siguientes etapas: identificación de los decisores y usuarios; relevamiento de las necesidades de información; diseño de los procesos; capacitación del personal de la unidad centralizada; sensibilización y capacitación de la organización en la técnica del “Scanning Competitivo”. Por otra parte, Martin (2010) plantea un modelo genérico de unidad de inteligencia competitiva, así como, un manual de operaciones para el correcto desempeño de la propia unidad, tomando como marco de referencia la cadena de valor de Porter y las fases del ciclo de inteligencia.

En cuanto a un Departamento de Inteligencia Competitiva, de acuerdo con Arroyo (2010) y Porter (2008), se puede componer de las siguientes actividades: las actividades primarias corresponden al sistema de inteligencia competitiva (SIC): 1. dirección y planificación en SIC; 2. recolección de información en SIC; 3. análisis y producción de inteligencia en SIC y 4. comunicación y distribución de inteligencia en SIC. En el caso de la contrainteligencia en SIC, el propósito es proteger y preservar la seguridad de todo el proceso sistemático de inteligencia competitiva. Las actividades de apoyo corresponden la administración de IC, la administración de recursos humanos para IC, el desarrollo de tecnologías de la información y de las comunicaciones (TICs) para actividades de IC y aprovisionamiento de información para IC (compra de cualquier factor: materiales, servicios, maquinaria, tecnología, entre otros).

Según Vandres (2010): “La existencia de un Departamento Central de IC (o de un responsable en empresas pequeñas) que coordine las actividades de demanda y flujo de información entre todos los departamentos permitirá “vivir” la IC en toda la organización. La manera de enfrentar los nuevos desafíos, a través de un departamento

coordinador, no puede existir sin un responsable de IC que sea capaz, de manera eficiente, de gestionar el conocimiento interno y canalizar el externo, y esto es, de ser un agente que propicie la colaboración de todas las áreas de la organización tanto para recibir como para compartir y sumar inteligencia, construyendo una visión compartida”.

Consultoría Externa (Outsourcing)

La consultoría externa (Outsourcing) es un término que significa la capacidad que tienen las organizaciones de centrar sus políticas y recursos en sus objetivos primordiales y contratar con terceros servicios o actividades complementarias. Es una herramienta que permite a las empresas disminuir los costos y los riesgos que se generan en actividades que pueden ser contratadas por terceros, rebajando la carga laboral y mejorando los niveles de desempeño (Miranda, 2004).

El servicio de consultoría es el servicio que brinda un profesional independiente a una persona física o moral con el propósito de ayudarla a percibir, comprender y resolver problemas prácticos relacionados con su forma de operar y su entorno (Benjamín y Fincowsky, 2009). La profesión del consultor es una profesión rigurosa. La profesión del consultor es una profesión intelectual. El consultor, por lo tanto, tiene que ser un intelectual riguroso, una persona dotada de un rigor intelectual destacado (Fernández, 2008). El concepto de consultoría tiene muchos significados. Se suele puntualizar que el consultor aporta una gran dosis de sentido común a una gestión no siempre racional. Se utiliza el término consultoría, de forma general, para aludir a una persona en relación con otra, para ayudarlo a aplicar los recursos necesarios que le permitan resolver un problema (Ribeiro, 1998).

La externalización u outsourcing se puede definir como aquella estrategia empresarial dirigida a obtener ventajas competitivas de primer orden o de rango superior (I+D+i) y/o de segundo orden o de rango inferior (menores costes salariales) mediante la contratación de servicios para la empresa en el exterior de la misma (Pascual, 2012). En la consultoría en IC es importante considerar todos los temas claves de inteligencia (en inglés conocidos como KIT=Key Intelligence Topics), que son los puntos vitales que identifican y priorizan las necesidades de la organización y de los órganos directivos de la misma. El objetivo de definir los “Temas Claves de Inteligencia” es para dar respuesta a

los requisitos o requerimientos de inteligencia en las organizaciones, sin olvidar que estos esfuerzos deben ser proactivos, anticipatorios y estratégicos (Benjumeda, 2009).

En todos los modelos, relacionados con los SIC, se deben establecer los Temas Claves de Inteligencia y para llevarlos a cabo se desarrollan los planes de acción de inteligencia, que deben ser completamente manejados internamente. Los pasos en el ciclo de inteligencia pueden implicar servicios externos en diversos grados. El nivel adecuado es determinado por una variedad de factores, incluyendo la carga de trabajo actual, los recursos disponibles, los plazos para la toma de decisiones y el nivel de confidencialidad que se mantenga. La estrategia de outsourcing debería centrarse en establecer varias relaciones a largo plazo para los tipos específicos de actividades de inteligencia. Esto puede incluir: recopilación de información en conferencias, entrevistas, perfiles de personalidad, aspectos geográficos y lingüísticos, entre otras actividades y habilidad técnica en determinado campo (Kalb y Herring, 2012).

De acuerdo con Cruz (2012): “El outsourcing o externalización sería una respuesta para alcanzar la competitividad deseada como estrategia utilizada en tiempos de crisis... Para cumplir estos objetivos y obtener una mayor eficiencia, la opción del outsourcing o externalización sería una estrategia que daría respuesta a la necesidad de generar valor añadido a la mejora de la competitividad”. Según Del Río (2010), el modelo libremente escogido en el seno de la comunidad de inteligencia para obtener conocimiento externo se apoya fundamentalmente en expertos que son convocados mediante conferencias, grupos de trabajo, seminarios u otros programas de intercambio de conocimiento a través de instituciones y universidades públicas y privadas. Sería deseable que estas actividades desarrolladas fueran suficientes para cubrir las necesidades de conocimiento experto en áreas críticas; sin embargo, son escasas”. La consultoría, en relación a la IC, define Muñoz (2012): “se inscribe en el sector servicios y está formada por profesionales que dominan un ámbito y que, por tanto, pueden asesorar a organismos de muy variado tamaño desde pequeñas empresas a países... Las empresas de consultoría ofrecen servicios muy variados que van desde servicios de carácter generalista a consultoría especializada a través de compañías dedicadas a sectores concretos... En determinados casos, las consultoras han ampliado sus servicios e incluyen procesos de negocios completos”.

En esta investigación se diseñó una matriz para analizar los modelos organizacionales en los SIC como una herramienta de diagnóstico. Como se indicó anteriormente, este estudio se fundamentó en sugerencias propuestas por varios autores en diferentes documentos sobre los modelos organizacionales en los SIC aplicados para la toma de decisiones en la dirección estratégica de las empresas. De esta forma, al clasificar las sugerencias propuestas, a partir de la Matriz de Correlación para el Análisis de Proyectos Estratégicos recomendado por Serna (2006), se podrá conocer el resultado de las sugerencias propuestas sobre los modelos en los SIC aplicados actualmente para implementar y llevar a cabo los cambios o las mejoras que sean necesarias en las organizaciones empresariales (Figura 1).

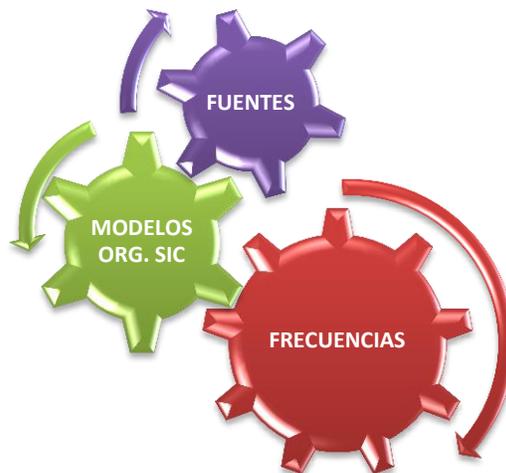


Figura 1. Análisis de los Modelos Organizacionales en los Sistemas de Inteligencia Competitiva

Fuente: Elaboración propia

MÉTODOS

La investigación consistió en el análisis cualitativo de los datos que se pudieron obtener desde el año 2012 hasta el año 2013 por diferentes fuentes documentales y se logró obtener sugerencias propuestas por seis autores (A) en: un manual, tres libros, un estudio y un artículo en internet, sobre los modelos organizacionales en SIC aplicados para la toma de decisiones en la dirección estratégica de las empresas, como lo son:

A1. Manual de Inteligencia, Artículo titulado “La privatización de la inteligencia” por Carvalho y Esteban (2012), sugieren los siguientes modelos: M1-Unidades de Inteligencia; M2-Redes de inteligencia; M3-Descentralizado; y M4-Externalización.

A2. Libro titulado “La Inteligencia Competitiva, evolución histórica y fundamentos teóricos” por García y Ortoll (2012), sugieren los siguientes Modelos de IC: M1-Centralización; M2-Descentralización; M3-Redes de inteligencia; M4-Recogida y análisis informal; y M5-Externalización.

A3. Libro titulado “Recursos de Información para la Inteligencia Competitiva, una guía para la toma de decisiones” por Muñoz (2012), sugiere los siguientes Modelos de IC: M1-Un departamento de IC (Centralizado); M2-Departamento de IC en toda la organización (descentralizado); y M3-Consultoría en IC.

A4. Libro titulado “Auditoría de Inteligencia” por Vasconcelos (2012), sugiere los siguientes modelos: M1-Unidad de IC; M2-Departamento, M3-Descentralizado; M4-Mixto; M5-Red de IC; y M6-Consultores.

A5. Artículo en Internet titulado “Modelos de inteligencia competitiva útiles para la empresa” por Iñaki Oroz (2013), sugiere los siguientes Modelos de IC: M1-Evolutivos; M2-Concéntricos; M3-Lineales o de cadena de valor (departamento IC); M4-Mixtos; M5-Unipersonales; M6-PYMES; M7-Centralizados (empresas pequeñas); M8-Centralizados (empresas grandes); M9-Descentralizados.

A6. Artículo en Revista SCIP titulado “Selecting the Right Competitive Intelligence Organizational Model” por Kalb y Herring (2012), sugieren los siguientes Modelos de IC: 1-Equipo de Inteligencia ad-hoc (pequeñas empresas o en unidades de negocios); 2-Gerente de Proceso de IC (un solo profesional de IC); 3-Sistema de Inteligencia Básico (dos profesionales de IC y una biblioteca, es útil para las pequeñas empresas o unidades de negocio de las grandes corporaciones); 4-Centro de Inteligencia Empresarial (tres a cinco personas a tiempo completo); 5-Departamento de Inteligencia (empresas de tamaño medio y grande que son más a menudo multidivisional y multinacionales); 6-Hub and Spoke, (empresas globales que tienen funciones de inteligencia bien desarrollados y respetados, como: IBM, FedEx, Procter & Gamble, y Merck, y empresas con muchas divisiones operacionales y con una amplia diversidad geográfica); 7-Matriz de Inteligencia (grandes corporaciones multinacionales); 8-

Comunidad de Inteligencia, (organizaciones grandes y complejas a nivel global); 9- Consultoría externa (outsourcing).

Se analizaron las seis fuentes de información mencionadas y de las mismas se desprenden sugerencias que apuntan a identificar los modelos organizacionales de IC más aplicados actualmente en las empresas. El análisis de las sugerencias se analizó en dos fases: en la primera fase se diseñó una matriz, en donde se analizaron las sugerencias de las seis fuentes de información mencionadas y se tabularon según el juicio de los investigadores a partir de la Matriz de Correlación para el Análisis de Proyectos Estratégicos recomendado por Serna (2006), en donde fueron clasificadas para propósitos de este estudio (Tabla 1), en los siguientes 19 modelos organizacionales de los SIC: equipo de inteligencia ad-hoc; gerentes de procesos de IC (un solo profesional de IC); sistema de inteligencia básico; centro de inteligencia empresarial; unidad de IC; unidad de IC (centralizada); unidad de IC (descentralizada); departamento de IC; departamento de IC (centralizado); departamento de IC (descentralizado); Hub & Spoke; matriz de inteligencia; comunidad de inteligencia; redes de inteligencia; consultoría externa (outsourcing); evolutivos; concéntricos; mixtos; y, por último, recogida y análisis informal.

En la segunda fase del análisis, las sugerencias de las seis fuentes de información mencionadas se agruparon por modelos, en la matriz que se diseñó (Tabla 1), para conocer la cantidad de sugerencias que aplicaban a cada uno de los diferentes modelos organizacionales de los SIC sugeridos, en donde se colocaron los datos con el propósito de identificar patrones, de existir alguno. Las fuentes de información señaladas fueron analizadas en el año 2013.

Tabla 1. Matriz de Análisis de los Modelos Organizacionales en Sistemas de Inteligencia Competitiva sugeridos por autores en diferentes documentos (Años 2012 y 2013)

Modelos Organizacionales de IC (Años 2012 y 2013)	Autor 1	Autor 2	Autor 3	Autor 4	Autor 5	Autor 6	Frecuencia
Equipo de Inteligencia Ad-hoc					M6	M1	2
Gerente de Proceso de IC (un solo profesional de IC)					M5 M6	M2	3
Sistema de Inteligencia Básico					M6	M3	2
Centro de Inteligencia Empresarial						M4	1
Unidad de IC	M1			M1			2
Unidad de IC (centralizada)		M1			M7 M8		3
Unidad de IC (descentralizada)	M3	M2		M3	M9		4
Departamento de IC				M2	M3	M5	3
Departamento de IC (centralizado)		M1	M1		M7 M8		4
Departamento de IC (descentralizado)		M2	M2	M3	M9		4
Hub & Spoke						M6	1
Matriz de Inteligencia						M7	1
Comunidad de Inteligencia						M8	1
Redes de Inteligencia	M2	M3		M5			3
Consultoría Externa (outsourcing)	M4	M5	M3	M6		M9	5
Evolutivos					M1		1
Concéntricos					M2		1
Mixtos				M4	M4		2
Recogida y Análisis Informal		M4					1

Fuente: Elaboración propia a partir de la Matriz de Correlación para el Análisis de Proyectos Estratégicos recomendado por Serna (2006).

RESULTADOS

Los resultados, basado en la Tabla 1, sugieren lo siguiente: en primer lugar, los modelos organizacionales de IC más sugeridos fueron: consultoría externa (outsourcing), con una frecuencia de 5; unidad de IC (descentralizada), con una frecuencia de 4; departamento de IC (centralizado), con una frecuencia de 4; y departamento de IC (descentralizado), con una frecuencia de 4. En segundo lugar, los modelos organizacionales de IC sugeridos fueron: gerentes de procesos de IC (un solo profesional de IC), con una frecuencia de 3; unidad

de IC (centralizada), con una frecuencia de 3; departamento de IC, con una frecuencia de 3; y redes de inteligencia, con una frecuencia de 3. En tercer lugar, los modelos organizacionales de IC sugeridos fueron: equipo de inteligencia ad-hoc, con una frecuencia de 2; sistema de inteligencia básico, con una frecuencia de 2; unidad de IC, con una frecuencia de 2; y mixtos, con una frecuencia de 2. En cuarto lugar, los modelos organizacionales de IC menos sugeridos fueron: centro de inteligencia empresarial, con una frecuencia de 1; Hub & Spoke, con una frecuencia de 1; matriz de inteligencia, con una frecuencia de 1; comunidad de inteligencia, con una frecuencia de 1; evolutivos, con una frecuencia de 1; concéntricos, con una frecuencia de 1; y, por último, recogida y análisis informal, con una frecuencia de 1. Por último, el estudio sugiere que el modelo de IC más destacado resultó ser la consultoría externa (outsourcing).

CONCLUSIÓN

Cada escenario empresarial es único y escoger adecuadamente el Modelo Organizacional en Sistemas de Inteligencia Competitiva depende de las características individuales de cada organización o empresa. Este estudio señala que los modelos organizacionales en los SIC más sugeridos fueron: la consultoría externa (outsourcing); la unidad de IC (descentralizada); el departamento de IC (centralizado); y el departamento de IC (descentralizado). Siendo la consultoría externa (outsourcing) la más destacada de todos los modelos organizacionales en SIC. Esto no debe sorprendernos, ya que la consultoría externa tiene la ventaja y la flexibilidad de poder prestar servicios a organizaciones empresariales de cualquier tamaño. Además, la consultoría externa permite a las empresas reducir los costos y los riesgos generados en actividades que pueden ser contratados por terceros, reduciendo la carga laboral y optimizando los niveles de desempeño.

La Matriz para el Análisis de los Modelos Organizacionales en SIC podría utilizarse como una herramienta de planificación, evaluación y diagnóstico con el propósito de aportar conocimiento actualizado sobre los modelos organizacionales en SIC, dirigidos a implementar y llevar a cabo los cambios o las mejoras que sean necesarias en las organizaciones empresariales. Además, el estudio permitió conocer la realidad actual sobre los modelos organizacionales en los SIC a los profesionales de IC, como también, a

los gerentes, directores, empresarios, ejecutivos, académicos y profesores, entre otros. Finalmente, la Matriz para el Análisis de los Modelos Organizacionales en SIC puede ser una herramienta útil que permita optimizar y obtener ventaja competitiva para el éxito en la toma de decisiones en la dirección estratégica de las organizaciones empresariales.

RECONOCIMIENTOS

A mis directores de tesis doctoral, Dra. Cristina Hidalgo González, Dr. Santos Gracia Villar y al Dr. (c) Saúl Domingo Soriano, por hacer posible esta investigación. También, un especial agradecimiento al Dr. Jesús Arzamendi Sáez de Ibarra por su respaldo en todo el proceso.

REFERENCIAS

- ACADEMY OF COMPETITIVE INTELLIGENCE “ACI” FULD GILAD HERRING. (2013). ¿Qué es y qué no es la Inteligencia Competitiva? Recuperado: 16/enero/2013.
http://www.academyci.com/ftse/About_Competitive_Intelligence.html
- ARROYO Varela, Silvia R. (2010). *“Hacia la organización inteligente: Diseño de un sistema de inteligencia competitiva en una empresa de base tecnológica”*. La inteligencia como disciplina científica. Ed. Plaza y Valdés. Madrid, España. pp. 137 y 150. ISBN: 978-84-92751-67-9.
- BERNAD, J. y ACHANCO, R. (2008). “Papeles de Inteligencia”. Ed. ESIC, Madrid, España. p.132. ISBN: 978-84-7356-576-9.
- BENJAMÍN, E. y FINCOWSKY, F. (2009). *“Organización de Empresas”*. 3ª Ed. McGraw-Hill, México. pp. 4, 6, 393, 426, 483, 484 y 485. EAN: 978-970-10-6935-6.
- BENJUMEDA AZORÍN, Eliana. (2009). *“Sistema de Autodiagnóstico Previo al Diseño y Planificación de una Unidad de Inteligencia Competitiva para la Empresa, Clusters o Plataformas Sectoriales”*. PUZZLE: Revista de Inteligencia Competitiva. Año 8, Edición No. 30, Julio-Septiembre 2009. Ed. EMECOM Consultores, S.L. Barcelona, España. p.21 ISBN: 1696-8573.
- BEURSCHEGNS, Andrew. (2011). *“Tale of Two FTSE Companies: Building a Competitive Intelligence Culture Top Down Bottom up”*. Strategic and Competitive Intelligence Professionals (SCIP): Vol. 14, No. 2 April/June 2011. p. 74-78. (ISSN: 1521-5881). www.scip.org
- CALERO GARCÍA, Francisco J., PARRA López, Eduardo y SANTANA Tavera, Agustín. (2010). *“Turitec 2010: VIII Congreso Nacional de Turismo y Tecnología de la Información y las Comunicaciones”*. ISBN: 978-84-608-1115-2, pp. 199-211. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3813253>. Recuperado: 14/enero/2013.

- CARVALHO, Andréa V. y ESTEBAN, Miguel A. (2012). “La privatización de la Inteligencia”. Parte Quinta. Inteligencia. Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, España. pp. 197-214. ISBN: 978-84-9004-562-6.
- CRUZ BELTRÁN, José Luis. (2012). “*El perfil del nuevo analista de inteligencia del siglo XXI: de la inteligencia tradicional hacia la inteligencia económica; y externalización de los servicios de inteligencia*”. Cultura de Inteligencia: Un elemento para la reflexión y la colaboración internacional. Ed. Plaza y Valdés. Madrid, España. 2012. pp. 245 y 273. ISBN: 978-84-15271-57-4.
- DA ROS, Ricardo (2011). “Internal Collaboration and Cultural Subtleties”. Strategic and Competitive Intelligence Professionals (SCIP): Vol. 14, No. 1 January/March 2011. 64-68p. (ISSN: 1521-5881). www.scip.org
- DEL RÍO SOLA, Luis Ángel. (2010). “*La privatización de la inteligencia. La colaboración con expertos externos en el análisis de inteligencia*”. La inteligencia como disciplina científica. Ed. Plaza y Valdés. Madrid, España. 2010. pp. 259-275. ISBN: 978-84-92751-67-9.
- FERNÁNDEZ ROMERO, A. (2008). “*Manual del Consultor de Dirección*”. Ed. Díaz de Santos. España. p. 29. ISBN: 978-84-7978-886-5.
- FERNÁNDEZ y TAÑSKI. (2011). “*Inteligencia Competitiva: Propuesta de modelo sistémico como cambio organizacional para los hospitales del sur del Brasil*”. Visión de Futuro, Año 8, Vol. 15, Núm. 2, julio-diciembre 2011. http://revistacientifica.fce.unam.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=251&Itemid=61. ISSN 1668 – 8708. Recuperado: 23-septiembre-2013.
- GARCÍA ALSINA, Montserrat y ORTOLL ESPINEL, Eva. (2012). “*La inteligencia competitiva: Evolución histórica y fundamentos teóricos*” Ed. TREA, S.L. España. 2012. 67-70p. ISBN: 978-84-9704-690-9.
- GONZÁLEZ CUSSAC, José L. y LARRIBA HINOJAR, Beatriz. (2011). “*Inteligencia económica y competitiva: Estrategias legales en las nuevas agendas de seguridad nacional*”. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia, España. 2011. 37p., 38p., y 39p. ISBN: 978-84-9004-560-2.
- KALB, Cliff y HERRING, Jan. (2012). “*Selecting the Right Competitive Intelligence Organizational Model*”. Strategic and Competitive Intelligence Professionals (SCIP): Vol. 15, No. 1 January/March 2012. pp. 22-36. ISSN: 1521-5881. www.scip.org
- LOSCHER, Lucretia. (2010). “*Thesis Competitive Intelligence as a Sustainable Long-Term Competitive Advantage*”. Diploma Thesis. Ed: GRIN. Germany. p. 9. ISBN: 978-3-640-79041-8.
- MARTÍN, Ruth A. (2010). “*Modelo normalizado de unidad de Inteligencia Competitiva y manual de operaciones: una propuesta*”. Revista: Inteligencia y Seguridad. Editorial Plaza y Valdés. Núm. 9, diciembre 2010-mayo 2011. pp. 67-93. ISSN: 1887-293X/2173-7495.
- MIRANDA, Juan J. (2004). “*GESTIÓN DE PROYECTOS. Identificación – Formulación – Evaluación: financiera, económica, social ambiental*”. 4^{ta}. Ed. MM Editores: Bogotá, Colombia. p. 398 y 418. ISBN: 958-96227-0-4.
- MUÑOZ CAÑAVATE, Antonio. (2012). “*Recursos de información para la inteligencia competitiva: Una guía para la toma de decisiones*”. Ed. TREA, S.L. España. 2012. ISBN: 978-84-9704-665-7.

- ORDOÑEZ, Bianco. (1997). *“La Inteligencia Competitiva”*. Ordoñez, Bianco Consultores. Tecnología de avanzada para empresas líderes. Recuperado el 24-octubre-2013. <http://www.obc.com.ar/publicaciones/nota.asp?id=68>
- OROZ, Iñaki. (2013). *“Modelos de inteligencia útiles para la empresa”*. Papeles de inteligencia Competitiva.com, Recuperado el 28-diciembre -2013 en: <http://papelesdeinteligencia.com/modelos-de-inteligencia-competitiva-utiles-para-la-empresa/#sthash.d1ki6oyL.dpuf>
- PASCUAL ALMEIDA, Miguel A. (2012). *“LOS SECRETOS DEL OUTSOURCING, Seis Sombreros para Gobernar un Servicio”*. Ed. Star Book, Madrid, España. p. 11. ISBN: 978-84-15457-47-3.
- PORTER, Michael E. (2008). *“On Competition”*. Ed: Harvard Business School Publishing Corp. pp. 73-96. ISBN: 978-1-4421-2696-7. Recuperado: 8/febrero/2013. <http://books.google.com/books?id=zNmiOfV1XugC&pg=PA76&dq=michael+porter+value+chain&hl=es-419&sa=X&ei=X3sVUCiBLZDO9ASmuIDYBg&ved=0CEgQ6AEwBA#v=onepage&q=michael%20porter%20value%20chain&f=false>
- QUALITAS, Hodie. (2010). *“Excelencia, desarrollo sostenible e innovación”*. ISSN: 1133-2417, No. 154, pp. 53-57. Recuperado: 13-enero-2013 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3407614>
- RIBEIRO SORIANO, D. (1998). *“Asesoramiento en Dirección de Empresas, La Consultoría”*. Ed. Díaz de Santos. p. 7 y 9. ISBN: 84-7978-375-3.
- SERNA GÓMEZ, Humberto. (2006). *“GERENCIA ESTRATÉGICA”*. 9ª Ed. 3R Editores. Bogotá, Colombia. p. 231-233. ISBN: 958-30-2183-0.
- VANDRES, Alex. (2010). *“La inteligencia competitiva como motor de la innovación”*. Recuperado: 23/septiembre/2013. <http://alexvandres.wordpress.com/2010/05/31/la-inteligencia-competitiva-como-motor-de-la-innovacion/>
- VASCONCELOS, A. (2012). *“Auditoria de Inteligencia”*. Ediciones Trea, S. L. España. p. 176. ISBN: 978-84-9704-648-0.

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

ORIGINAL ARTICLE

LAS MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUERTO RICO

Astrid Concepción Wichy, EdD
Universidad Metropolitana, Puerto Rico
ac_aconcepci@suagm.edu

“El docente debe ser un modelo aprendiz y facilitador del proceso de aprendizaje, con un alto sentido de responsabilidad, tolerancia y respeto, con experiencia y amplio dominio de su disciplina, comprometido con su práctica reflexiva, participativa, integradora y de mejoramiento continuo”.

Resumen

El objetivo de la evaluación de un programa en educación de adultos fue examinar, describir e interpretar las prácticas docentes tomando como guía sus cualidades y competencias. Se utilizó un diseño fenomenológico que incluyó a una institución de educación superior en Puerto Rico. La información fue recopilada en el año 2013, mediante la revisión de documentos, entrevistas y literatura consultada. El uso de estas técnicas constituyó la triangulación en el estudio. Los resultados destacan las cualidades y competencias del docente, la necesidad del establecimiento de programas para su desarrollo integral, la formulación del perfil del docente que condujo, a su vez, a la exposición de las mejores prácticas que deben formar parte de un programa especializado en adultos. En conclusión, la formulación de las mejores prácticas docentes y el establecimiento de programas para su mejoramiento continuo deben resultar en la efectividad del programa evaluado y de otros programas que sirven a estudiantes adultos.

Palabras claves: características del docente, competencias, perfil docente en la educación de adultos, prácticas educativas

Abstract

The objective of evaluating an education program for adults was to examine, describe and interpret the teaching practices using as a guide their qualities and competencies. A phenomenological design was used that included an institution of higher education in Puerto Rico. The information was gathered in the year 2013, by revision of documents, interviews and literature review. The use of these techniques constituted the triangulation

in the study. The results highlight the teachers' qualities and competencies; the need to establish programs for their integral development, the formulation of the teacher's profile that, at the same time, drove to the exposition of the best practices that should form part of a program specialized in the education of adults. In conclusion, the formulation of best teaching practices and the establishment of programs leading to continuous improvement should result in the effectiveness of the evaluated program and other programs that serve adult students.

Keywords: teacher characteristics, competencies, teacher's profile in the education of adults, teaching practices

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) en Puerto Rico mantienen ofrecimientos académicos en estudios subgraduados y graduados a través de sus diversas unidades institucionales. Además de su oferta tradicional, las IES han desarrollado programas de educación de adultos que responden a la demanda en aumento de esta población y a los cambios tecnológicos, económicos y sociales que ocurren en la economía global (Negrón, 2003). Los programas dirigidos al estudiante adulto presentan una transformación de la organización de su oferta académica, una mayor flexibilidad en horarios y calendarios académicos, así como, servicios integrados y personalizados para atender las características que distinguen su aprendizaje. El estudiante adulto aprende de manera distinta a los niños o los adolescentes (Knowles, 1984; Ludojoski, 1988; Imel, 1989, 1995). Es un ser independiente, motivado y con un cúmulo de experiencias e intereses. Tiene la capacidad de dirigir su propio desarrollo en un ambiente que estimule la búsqueda del conocimiento para la aplicación inmediata, por lo que el proceso educativo debe incorporar estrategias centradas en el adulto que consideren sus características, experiencia, necesidades e intereses (Knowles, 1984, 1997; Brookfield, 1986; Chinien, Paul & Bannatyne, 2001; Chan, 2010).

El perfil del docente, en el contexto de la educación de adultos, le exige un alto compromiso con su superación personal, con el aprendizaje constructivo y con el estudiante (Segura, 2004; Tovar & Briceño, 2011). Este docente se define como un aprendiz de nuevas estrategias, técnicas y enfoques, consciente de la función que realiza

y facilitador competente del proceso de aprendizaje del adulto, con dominio de la estructura interna de su especialidad académica y de las maneras en que sus estudiantes aprenden (Marquina, 2000; Segura, 2004; Ahumada, 2005; Tovar & Briceño, 2011). Reconoce la importancia de la experiencia del adulto, permite que tome responsabilidad de su propio aprendizaje y crea ambientes propicios para tal aprendizaje (Holton & Swanson, 2005). En el siglo XXI se requiere un docente que desarrolle nuevas competencias o capacidades para un desempeño eficaz fundamentado en conocimientos previos, que pueda trabajar en equipo y capaz de replantearse su labor docente para mejorarla (Spencer & Spencer, 1993; Pereda, 2000; Fernández, 2003; Esteller, 2007).

Ante la importancia de alcanzar la efectividad en el proceso educativo del adulto, el propósito de la evaluación de un programa especializado en educación de adultos de una institución de educación superior en Puerto Rico fue examinar, describir e interpretar las funciones esenciales del docente en su práctica tomando como guía su perfil en el contexto de la educación de adultos.

MÉTODOS

En el estudio se utilizó el enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Este enfoque descriptivo apunta hacia el interés de entender la conducta humana desde su propio marco de referencia, de manera que la búsqueda principal es el significado y la comprensión de la realidad (Gutiérrez, 1998; Taylor & Bogdan, 1986). Este diseño permitió examinar, describir e interpretar la práctica docente en un programa de educación de adultos utilizando como guía el perfil docente en el contexto andragógico establecido en la literatura. Por ello, se contestaron las preguntas dirigidas a: (a) determinar las características que tienen los docentes que facilitan el aprendizaje en un programa especializado en educación de adultos; (b) describir el perfil docente desde la práctica en la educación de adultos; (c) examinar, describir e interpretar la práctica docente en el contexto de un programa especializado en educación de adultos y (d) formular las mejores prácticas docentes en el contexto de la educación de adultos.

Las prácticas del docente y su perfil en la educación de adultos constituyeron las variables en el estudio. La variable del perfil docente influyó en la identificación de las

mejores prácticas educativas o de las funciones que desempeña el docente al facilitar el proceso de aprendizaje del adulto (Fierro & Fortoul, 1999). Los indicadores establecidos para el perfil docente fueron: ausencia o presencia de preparación académica, créditos en la especialidad en la disciplina, años de experiencia en educación de adultos, cualidades y el conocimiento que posee de las características del aprendiz adulto y de los principios básicos en la andragogía. Mientras que, los indicadores determinados para la variable de las prácticas docentes fueron los comportamientos que caracterizan las mejores prácticas educativas, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas y los tipos de evaluación tradicional y de adultos que se practican.

La población estuvo constituida por ocho docentes con tres años o más de experiencia en la enseñanza de adultos y que, al momento de la investigación, ofrecían cursos o habían ofrecido cursos en un programa especializado de educación de adultos en una institución de educación superior. La muestra consistió de seis docentes seleccionados mediante el muestreo de criterio no probabilístico. En 2013, se recopilaron los datos mediante la revisión de documentos, la consulta en la literatura y las entrevistas efectuadas en el mes de agosto. El uso de estas técnicas constituyó la triangulación en el estudio utilizada para la validación de la información.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelaron las características de los docentes de un programa especializado en educación de adultos de una institución de educación superior en Puerto Rico, además de indicar el perfil docente desde la práctica en el contexto de adultos. Indicaron, además, las prácticas educativas que siguen los docentes de un programa en educación de adultos y las mejores prácticas docentes en el contexto de la educación de adultos.

Características de los docentes de un programa especializado en educación de adultos

Las características de los docentes de un programa especializado en educación de adultos, de acuerdo con sus creencias, experiencias y conocimientos, son las siguientes: (a) conocedor de la importancia de las experiencias y necesidades del adulto, (b)

poseedor de dominio en la metodología centrada en el adulto, (c) ser sensible, honesto, responsable, respetuoso, empático, humanista, tolerante y motivador, (d) poseedor de pleno conocimiento de cómo aprende el adulto, de sus experiencias y metas, (e) conocedor de las etapas del desarrollo humano, (f) poseedor de la capacidad para trabajar con las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, (g) vivir la experiencia de aprendizaje reflejada en la práctica, (h) poseedor de experiencia, flexibilidad y de estructura en su práctica y (i) estar enfocado en la tarea, ser investigador y lector. La revisión de documentos institucionales reveló que los docentes certificados como facilitadores en la educación de adultos deben poseer o demostrar evidencia de poseer apertura para reconocer, respetar e integrar las experiencias personales y profesionales del estudiante adulto a su aprendizaje, capacidades de liderazgo y capacidades para promover el trabajo efectivo en grupo. De igual manera, deben poseer o demostrar evidencia de poseer conocimiento continuo en su disciplina académica, así como, en destrezas interpersonales para trabajar con adultos, además de las tecnológicas y de investigación en la sala de clase. Los resultados indicaron que los docentes del programa evaluado no participan de manera sistemática y continua en programa alguno de mejoramiento integral, o sea, profesional y personal.

Perfil docente desde la práctica en la educación de adultos

Los resultados indicaron que el perfil idóneo del docente en la educación de adultos consiste de las características y competencias que le permiten conocer y atender las necesidades de aprendizaje del estudiante adulto. Entre estas características se encuentran el dominio de la estructura interna de su especialidad académica, el conocimiento y dominio de diversos medios para facilitar el aprendizaje, así como, el dominio en la evaluación formativa centrada en el aprendizaje del estudiante (Medina, 1997; Fernández, 2001; Fernández, R., 2003; Ahumada, 2005; Galvis, 2007; Fernández y Valdieso (2006) citado en Rodríguez, 2010; Tovar & Briceño, 2011). Otras características que distinguen al educador de adultos son su capacidad para aceptar su ejecutoria como líder, experto, investigador, orientador, motivador, mentor y visionario, con gran conocimiento teórico y práctico en la educación de adultos. Es un agente de cambio que favorece un clima de respeto y participación, con un alto nivel de expresión

oral y escrita, consciente de sus funciones y de la importancia de la actualización del conocimiento (Brookfield, 1986; Marquina, 2000; Pereda, 2000; Segura, 2004; Tovar & Briceño, 2011).

En la Tabla 1 se resumen las características y competencias del educador de adultos que conforman su perfil. Se presentan, a través de las dimensiones nombradas, como credenciales académicas, cualidades personales, competencias docentes, práctica educativa en la sala de clases, experiencias de aprendizaje del estudiante y resultados de aprendizaje (Ghiggio, s/f; Knowles, 1984, Brookfield, 1986; Marquina, 2000; Pereda, 2000; Fernández, 2001; Fernández, R., 2003; Segura, 2004; Ahumada, 2005; Esteller, 2007; Tovar & Briceño, 2011).

Tabla 1. Perfil idóneo del docente en el contexto de la educación de adultos

Credenciales académicas	Cualidades personales	Competencias docentes	Práctica educativa en la sala de clases	Experiencias de aprendizaje del estudiante	Resultados de aprendizaje
Ser experto: Poseer las credenciales más altas, la especialidad y dominio de la disciplina: en el caso del programa graduado, poseer	Entusiasta Motivador Empático Afable Cordial Tolerante	Dominio de la disciplina y de los aspectos epistemológicos, metodológicos y conceptuales de la especialidad académica. Conocedor del perfil del estudiante adulto y de su proceso de aprendizaje.	Capacidad para la reflexión sobre su propia práctica. Capacidad para utilizar estrategias y prácticas de evaluación centradas en el aprendizaje del estudiante.	Considerado con las diferencias individuales del estudiante. Promueve un clima de aceptación, reconocimiento y participación entre los adultos.	Capacidad para crear un clima de respeto hacia el logro de los objetivos. Capacidad para reconocer que el estudiante adulto es protagonista activo en su aprendizaje.
Doctorado en el área con una especialidad en la disciplina en que facilita el aprendizaje.	Colaborador Solidario Competitivo Flexible Reflexivo Experto Mentor	Poseedor de experiencia en el ejercicio de su profesión. Facilitador del aprendizaje y del pensamiento crítico sobre el contenido y su aplicación.	Capacidad para establecer relaciones académicas de horizontalidad entre los adultos. Fomenta la participación del adulto en grupos de estudio.	Capacidad para facilitar que el estudiante comparta sus experiencias, sin presión de patrones autoritarios, para el desarrollo del aprendizaje.	Capacidad para promover el trabajo efectivo en grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.
Poseedor de experiencia en educación de adultos.	Actitud positiva hacia el cambio Planificador	Capacidad para establecer comunicación	Promueve la integración de	Poseedor de destrezas interpersonales, tecnológicas e	Reconoce que el adulto posee una responsabilidad primaria por su propia motivación y resultados de

Credenciales académicas	Cualidades personales	Competencias docentes	Práctica educativa en la sala de clases	Experiencias de aprendizaje del estudiante	Resultados de aprendizaje
actualizado en su disciplina.		abierta y horizontal con el estudiante adulto. Poseedor de un alto nivel de expresión oral y escrita.	conocimientos en situaciones reales. Mantiene un proceso de desarrollo continuo en la práctica. Propicia la autoevaluación del estudiante.	investigación en la sala de clases que faciliten el aprendizaje del adulto. Capacidad para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico y la solución de problemas.	aprendizaje. Capacidad para asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje.

Descripción de la práctica docente en un programa en educación de adultos

Los resultados revelaron que el docente del programa evaluado integra la experiencia y el conocimiento del adulto en la construcción del nuevo aprendizaje. Demuestra apertura y respeto por las aportaciones del estudiante en la clase; diseña y practica actividades creativas de aprendizaje y mantiene la administración efectiva del tiempo y de las tareas. Se encontró, además, que el docente utiliza los criterios de evaluación de asistencia y participación del estudiante, portafolio, exámenes o pruebas cortas, trabajos de investigación, informes orales y escritos, estudio de casos, análisis de artículos, redacción de ensayos y resúmenes de lecturas. Practica la incorporación de estrategias de trabajos grupales e individuales, discusiones espontáneas y dirigidas, paneles de discusión y presentaciones orales.

Mejores prácticas del docente en el contexto de la educación de adultos

La determinación de las prácticas educativas que deben observarse en el contexto de la educación de adultos respondió al análisis de las características y competencias que configuran el perfil idóneo, distinto y único del docente. La práctica en la educación de adultos es auto-dirigida e independiente, en la que el docente es facilitador del aprendizaje y del pensamiento crítico. Promueve un ambiente de respeto, consenso, de colaboración y de apoyo al aprendizaje que facilite la participación del estudiante adulto, sin presión de patrones autoritarios. Reconoce la importancia de la experiencia del adulto. Mantiene sus funciones como asesor, mentor y consejero al practicar eficientemente la

evaluación formativa y la utilización de estrategias y criterios de evaluación centrados en el estudiante (Knowles, 1980; Imel, 1989, 1995, 1998; Amooti, 2009). En la Tabla 2 se exponen los resultados de las mejores prácticas en el contexto de la educación de adultos (Knowles, 1980, 1984; Mackie, 1981; Brookfield, 1986; Fernández, 2001; Tovar & Briceño, 2011). Estas prácticas se clasifican por medio de las categorías de clima para el aprendizaje, proceso educativo, estrategias para el aprendizaje y evaluación/avalúo del aprendizaje.

Tabla 2. Mejores prácticas docentes en el contexto de la educación de adultos

Clima para el aprendizaje	Proceso educativo	Estrategias para el aprendizaje	Evaluación/Avalúo del aprendizaje
Promover y mantener un clima de cordialidad, de tolerancia y respeto.	Facilitar el aprendizaje en lugar de ser un instructor didáctico.	Utilizar técnicas en las cuales se promueva la participación activa del adulto.	Propiciar la participación del estudiante en el avalúo de sus necesidades de aprendizaje.
Promover y mantener un clima de aceptación y de reconocimiento.	Planificar de manera compartida, en la que el estudiante adulto participe en la toma de decisiones.	Utilizar las experiencias del estudiante en su proceso de aprendizaje.	Fundamentar la evaluación del aprendizaje en la recopilación de evidencia válida que el estudiante lleve a cabo con sus pares, facilitadores y expertos.
Favorecer un clima dirigido al logro de los objetivos comunes, en donde el fracaso no sea una amenaza.	Conferir al estudiante adulto la función de protagonista activo en su aprendizaje.	Incorporar actividades que estimulen la reflexión y que sean relevantes a circunstancias del adulto.	Utilizar criterios de evaluación centrados en el estudiante.
Promover y mantener un ambiente de consenso, solidaridad, de colaboración y de apoyo al aprendizaje.	Desarrollar experiencias de aprendizaje que atiendan las particularidades del estudiante adulto y sus estilos de aprendizaje.	Utilizar estrategias centradas en el estudiante adulto, tales como: estudio de casos, juego de roles, investigación-acción, solución de problemas, simulación, proyectos, trabajos en grupo, trabajos colaborativos, indagación crítica creativa, aprendizaje cooperativo, portafolio centrado en competencias.	Facilitar la autoevaluación por parte del estudiante adulto.
Mantener un proceso de comunicación abierta y horizontal con el estudiante adulto.	Ofrecer oportunidades al adulto de practicar el aprendizaje.	Planificar opciones de estrategias y actividades dirigidas a atender una situación o problema.	Aceptar e implantar sus diversas funciones como asesor, mentor, consejero al practicar eficientemente la evaluación formativa.
Procurar un ambiente que permita que el estudiante se exprese sin presión de patrones autoritarios.	Establecer condiciones de igualdad entre el facilitador el estudiante adulto.		
	Considerar las necesidades generales y específicas del estudiante adulto.		
	Mantener apertura y		

Clima para el aprendizaje	Proceso educativo	Estrategias para el aprendizaje	Evaluación/Avalúo del aprendizaje
	<p>flexibilidad ante la necesidad de hacer cambios en su curso, en respuesta a las necesidades del estudiante.</p> <p>Influir para que a través de la diversidad de conocimientos y experiencias se gesten nuevos aprendizajes.</p> <p>Ayudar al estudiante a aplicar el nuevo conocimiento a su experiencia para lograr un aprendizaje significativo e integrado.</p>	<p>Establecer acuerdos escritos en los que se manifiesten las responsabilidades de ambas partes, siempre con la finalidad del logro del aprendizaje.</p> <p>Facilitar la aplicación del nuevo conocimiento a través de simulaciones, solución de problemas y ejercicios prácticos.</p>	

CONCLUSIÓN

Se desarrolló el perfil idóneo de los docentes en el contexto de la educación de adultos en las dimensiones de credenciales académicas, clima para el aprendizaje, proceso educativo, estrategias para el aprendizaje y evaluación/avalúo del aprendizaje. Al analizar este perfil, se concluyó que los docentes en el programa evaluado cumplen parcialmente con las características y competencias contenidas en el perfil idóneo establecido. Poseen amplia experiencia docente en la educación de adultos, conocimiento limitado en las mejores prácticas en el contexto andragógico y facilitan el aprendizaje a través de estrategias centradas en el adulto establecidas por el programa evaluado. Mantienen un firme compromiso con su mejoramiento profesional y personal.

El desarrollo del perfil del docente sirvió de guía para la identificación de las mejores prácticas docentes en un programa de educación de adultos. La formulación de estas mejores prácticas debe concretarse en la elaboración de políticas institucionales, en el desempeño exitoso de las funciones docentes en el contexto de la educación de adultos, en la elaboración e implantación de programas para el desarrollo profesional y personal de docentes, en el desarrollo de mejores ambientes de aprendizaje, así como, en la

admisión y retención de un estudiante adulto satisfecho con su proceso de aprendizaje y con los servicios que recibe.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Amooti, J. (2009). *The implications for educational practice of pedagogical versus andragogical orientations of teacher educators in Botswana*. (Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master in Education). University of South Africa.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Higher Education Series.
- Chan, S. (2010). Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25-35.
- Chinien, C., Paul, B., & Bannatyne, R. (2001). *Empowering adults to learn: A self-directed approach*. Winnipeg, Manitoba: International Conference sponsored by UNEVOC-Canada and the International Centre for the Enhancement of Learning Potential.
- Esteller de Picado, F. R. (2007). *Detección de necesidades de formación andragógica en docentes que laboran en la modalidad de adultos en la I y II etapa de educación básica*. (Tesis Ms. Sc. en Educación Abierta y a Distancia). Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela.
- Fernández, N. (2001). *Andragogía: Su ubicación en la educación continua*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.unam.mx/files/275/andragogia>
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1) 4-7.
- Fierro, C., & Fortoul, F. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós Mexicana, Editorial, S. A.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.
- Ghiggio, J. (s/f). *El facilitador en la educación de adultos*. Recuperado de: <http://www.white.oit.org.pe>
- Gutiérrez, L. (1998). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socioeducativa: Proyección y reflexiones*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico El Mácaro.
- Imel, S. (1989). Teaching adults: Is it different? (ERIC Digest, no. 82). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 305495). Obtenido el 2 de agosto de 2013, desde la base de datos ERIC.
- Imel, S. (1995). Teaching adults: Is it different? Myths and realities. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381690). Obtenido el 6 de agosto de 2013, desde la base de datos ERIC.

- Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. (ERIC Digest, no. 200). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 423426). Obtenido el 10 de agosto de 2013, desde la base de datos ERIC.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principle of adult learning*. San Francisco: The Jossey-Bass Higher Education Series.
- Knowles, M. (1997). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner*. (6th ed.). London: Elsevier.
- Ludojoski, R. (1988). *Andragogía o educación de adultos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Guadalupe.
- Mackie, K. (1981). The ampliation of learning theory to adult teaching. *Adults: Psychological and Educational Perspectives Series*, 4(2), 2-3.
- Marquina, A. (2000). *El docente de adulto y su perfil especial en el marco de la educación*. España: Universidad de Sevilla.
- Medina, A. (1997). *Formación de educadores de personas adultas*. Madrid, España: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moore, K. (2010). The three-part harmony of adult learning, critical thinking, and decision-making. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-10.
- Negrón, S. (2003). La educación de adultos en Puerto Rico. *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.adendi.com/archivo.asp?num-546>
- Pereda, M. (2000). *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*. México: Universidad Panamericana. Recuperado de <http://www.anfeca.unam.mx>
- Rodríguez, M. E. (2010). El perfil del docente de matemática: Visión desde la triada matemática-cotidianidad y pedagogía integral. *Revista Digital del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica: Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-19.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Argentina: Editorial Paidós.
- Tovar, O., & Briceño, E. (2011). Perfil docente desde la praxis andragógica de los profesionales en el programa de Estudios Jurídicos Misión Sucre Municipio La Trinidad Estado Yaracuy. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 1(4), 72-95.
- Segura, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 4(1), 9-28.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: Wiley.

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

ORIGINAL ARTICLE

MEDICIÓN DEL EFECTO DE UN ADIESTRAMIENTO EN INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL EN EL CONOCIMIENTO DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Mylord Reyes Tosta, EdD
Scientific Research Services, LLC, Estados Unidos de América
mylord@scientificresearchservices.org

Resumen

Se llevó a cabo un estudio experimental puro con un grupo de 18 profesores universitarios de El Salvador. El propósito fue medir el efecto en el conocimiento de los participantes de una semana de adiestramiento en investigación experimental. El instrumento que se utilizó para recopilar los datos fue una prueba de selección múltiple que se administró antes y después del tratamiento experimental. También, se hicieron comparaciones de los resultados para establecer diferencias por género y edad. Para el análisis de los datos, se hizo una prueba de hipótesis pareada, una prueba de medias independientes y un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados presentaron una diferencia estadísticamente significativa entre la pre-prueba y la pos-prueba. Sin embargo, no se presentaron diferencias estadísticamente significativas por género ni por edad. Las implicaciones educativas de los resultados del presente estudio son de profundo valor cognitivo y de mejoramiento de habilidades tecnológicas en el uso de paquetes estadísticos como el SPSS 21.0. Este estudio se realizó en el año 2013.

Palabras claves: adiestramiento, conocimiento, investigación experimental

Abstract

A pure experimental study was conducted with a group of 18 academics from El Salvador. Its purpose was to measure the effect on participants' knowledge of a week of training in experimental research. The instrument used to collect the data was a multiple-choice test, which was administered before and after the experimental treatment. Comparisons of results were also made to establish differences by gender and age. To analyze data, a paired hypothesis test, an independent means test, and an analysis of variance (ANOVA) were performed. The results showed a statistically significant difference between the pre- and post-test. However, no statistically significant differences were presented by gender or age. The educational implications of the results of this study have high cognitive value and technological skills improvement in the use of statistical packages such as SPSS 21.0. This study was conducted in 2013.

Keywords: training, knowledge, experimental research

INTRODUCCIÓN

Siempre se ha considerado que el dominio pleno en la materia que se enseña es la característica fundamental de un profesor universitario. Aunque, en los últimos años, también se ha reconocido que son muy importantes las habilidades pedagógicas de los docentes para poder ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas académicas (Postareff, Lindblom y Nevgi, 2007). Por lo tanto, las universidades constantemente se ocupan de contar con una facultad de alta calidad; siendo los adiestramientos en contenido de la materia esenciales para lograr este objetivo. En el presente estudio, se ofreció un adiestramiento profesional en el campo de la investigación experimental para ayudar a un grupo de profesores universitarios a lograr un mayor dominio en esta materia.

Es notable la falta de evidencia empírica sobre la efectividad de los adiestramientos en profesores universitarios. Realizar estudios que muestren qué tipos de adiestramientos funcionan y cuáles no funcionan es necesario para la creación de políticas en las universidades. La información obtenida en estos estudios sirve de guía a los administradores de la educación superior para diseñar programas de mejoramiento profesional que verdaderamente cumplan con los objetivos propuestos. Por otra parte, los profesores podrán, con los conocimientos y habilidades adquiridos en los adiestramientos, planificar y desarrollar currículos eficaces para implantarlos en la sala de clases. La confianza que brinda el dominio de un tema, en particular junto a las mejores estrategias de enseñanza, es lo que hace que un buen profesor logre el éxito en el aprendizaje de sus estudiantes.

Los objetivos del presente estudio fueron los siguientes:

- 1) Medir el conocimiento en investigación experimental de un grupo de profesores universitarios antes y después de la implantación de un adiestramiento en este tema para saber si existía una diferencia estadísticamente significativa.
- 2) Conocer si existía una diferencia estadísticamente significativa por género en el conocimiento de los participantes sobre investigación experimental de acuerdo a los resultados de la pos-prueba.

- 3) Conocer si existía una diferencia estadísticamente significativa por grupos de edad en el conocimiento de los participantes sobre investigación experimental de acuerdo a los resultados de la pos-prueba.

Las siguientes preguntas de investigación guiaron el presente estudio:

- 1) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la pre-prueba y de la pos-prueba del grupo experimental?
- 2) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa por género en los resultados de la pos-prueba del grupo experimental?
- 3) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa por grupos de edad en los resultados de la pos-prueba del grupo experimental?

Las hipótesis del estudio se presentan por pregunta. La hipótesis para la pregunta #1 fue:

- 1) Hipótesis nula: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la pre-prueba y de la pos-prueba del grupo experimental.

Ho: $\mu_1 = \mu_2$

En donde: μ_1 = Pre-prueba

μ_2 = Pos-prueba

- 2) Hipótesis alterna: Sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la pre-prueba y de la pos-prueba del grupo experimental.

H1: $\mu_1 \neq \mu_2$

En donde: μ_1 = Pre-prueba

μ_2 = Pos-prueba

Para la pregunta #2, la hipótesis fue la siguiente:

- 1) Hipótesis nula: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre el género masculino y el género femenino de acuerdo a los resultados de la pos-prueba del grupo experimental.

Ho: $\mu_1 = \mu_2$

En donde: μ_1 = Participantes del género masculino

μ_2 = Participantes del género femenino

2) Hipótesis alterna: Sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre el género masculino y el género femenino de acuerdo a los resultados de la pos-prueba del grupo experimental.

$$H1: \mu_1 \neq \mu_2$$

En donde: μ_1 = Participantes del género masculino

μ_2 = Participantes del género femenino

La hipótesis para la pregunta #3 fue:

1) Hipótesis nula: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre grupos por edad de acuerdo a los resultados de la pos-prueba del grupo experimental.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

En donde: μ_1 = Grupo de participantes de 25 a 40 años

μ_2 = Grupo de participantes de 41 a 50 años

μ_3 = Grupo de participantes de 51 a 60 años

2) Hipótesis alterna: Sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre grupos por edad de acuerdo a los resultados de la pos-prueba del grupo experimental.

H1: al menos dos medias no son iguales

$$H1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$$

En donde: μ_1 = Grupo de participantes de 25 a 40 años

μ_2 = Grupo de participantes de 41 a 50 años

μ_3 = Grupo de participantes de 51 a 60 años

A continuación se definen los términos más importantes del estudio.

Investigación experimental-Definición conceptual: Es un enfoque de la investigación cuantitativa que realiza experimentos cumpliendo con los principios del método científico y en donde el investigador tiene control absoluto del fenómeno a investigar (Woolf y Hulsizer, 2009). Definición operacional: El investigador ofrece adiestramientos de investigación experimental, administra pre- y pos-pruebas a los participantes, hace las mediciones usando estadísticas descriptivas e inferenciales, analiza los datos y presenta los resultados.

Adiestramiento profesional en contenido de la materia-Definición conceptual: Es un conjunto de estrategias de enseñanza destinadas a la transmisión de conceptos teóricos y realización de actividades prácticas con el propósito de que los aprendices adquieran conocimiento y dominio de la materia (Du Plessis y Webb, 2012). Definición operacional: Un grupo de profesores universitarios recibe adiestramientos de investigación experimental utilizando técnicas de enseñanza y aprendizaje como la utilización de tecnología (PowerPoint, Excel y SPSS), pensamiento crítico, análisis, redacción y evaluación.

Conocimiento en contenido de la materia que se enseña-Definición conceptual: Plena posesión de los conceptos, ideas, fundamentos, principios, argumentos y orígenes de una materia en particular para ser capaz de transmitir esa información y causar aprendizaje en los educandos. Definición operacional: Medición y análisis de los resultados de pre-pruebas y pos-pruebas de un grupo de profesores universitarios que reciben adiestramientos de investigación experimental.

Amenazas a la validez interna del estudio

De acuerdo a las variables involucradas en el diseño de este estudio, pudieron existir otras variables que afectaran los resultados del mismo. Por ejemplo, la preparación académica, años de experiencia como docentes, años de experiencia como investigadores y otro tipo de experiencias laborales. Por lo tanto, el tratamiento experimental de este estudio pudo no ser el único determinante de las diferencias que resultaron entre los grupos.

REVISIÓN DE LITERATURA

De acuerdo a Webster y Sell (2007), la investigación puede ser básica o aplicada. La investigación básica trata de evaluar una teoría con el propósito de entender sus procesos. Por lo tanto, sus beneficios son de largo plazo. Mientras que la investigación aplicada es cuando los investigadores se involucran en resolver problemas de la vida real haciendo sus experimentos donde la gente trabaja y aplicando teorías. Así, este tipo de investigación obtiene beneficios principalmente a corto plazo. Consecuentemente, la investigación

experimental es aplicada y se lleva a cabo en el contexto del mundo real y en laboratorios para encontrar respuestas y tomar decisiones (Webster y Sell, 2007). Además, estos autores declaran que, de acuerdo al resumen de los datos generados por la National Science Foundation (NSF), el total de ayuda federal para la investigación aplicada en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento, para el año fiscal 2005, fue de aproximadamente \$1.3 billones. Mientras que para el año fiscal 2012, la NSF, con un presupuesto anual de alrededor de \$7.0 billones, financió aproximadamente el 20% de la investigación básica llevada a cabo por las universidades de los Estados Unidos. En algunos campos, como las matemáticas, la informática, la economía y las ciencias sociales, la NSF es la principal fuente de apoyo federal (National Science Foundation, 2013).

Actualmente, programas estadísticos como SPSS, MINITAB, SAS, SYSTAT Y BMDT son ampliamente usados en universidades para trabajar con la investigación experimental. Al respecto, Garfiel, Hogg, Schau y Whittinghill, citados por Woolf y Hulsizer (2009), encontraron en su análisis de 243 cursos de estadística que aproximadamente la mitad de los profesores requirieron que sus estudiantes usaran un programa estadístico para completar los requerimientos del curso. También, en muchas estrategias de enseñanza han sido utilizados diferentes dispositivos tecnológicos para ofrecer cursos en escuelas, colegios y universidades.

Diferentes estudios experimentales han producido importantes hallazgos y recomendaciones en el ámbito educativo. Esta información ha permitido que investigadores, instituciones educativas y empresas privadas y gubernamentales, entre otros, puedan hacer cambios positivos de política pública para beneficio de todas las comunidades a nivel mundial. Se presentan, en esta sección, estudios relacionados a la efectividad de los adiestramientos de profesores universitarios y escolares, al aumento del conocimiento y al mejoramiento de las prácticas educativas de los profesionales en esta área.

Postareff, Lindblom y Nevgi (2007) presentaron un estudio mixto sobre el impacto de un adiestramiento pedagógico en profesores de la Universidad de Helsinki. En una muestra de 200 profesores se encontró que, después del adiestramiento recibido,

los profesores mostraron un cambio positivo en su conocimiento, mejoras en el conocimiento de sus estudiantes y una percepción de mejoría en su propio desempeño.

Un estudio de Coffey y Gibbs (2000) reveló que maestros en universidades del Reino Unido, mostraron mejoras significativas cuando se evaluó su aprendizaje, entusiasmo y organización después de un programa de adiestramiento profesional durante tres semestres. Estos resultados se obtuvieron por medio de un cuestionario de evaluación de la calidad de la educación contestado por los estudiantes.

Gibbs y Coffey (2004) estudiaron la eficacia del adiestramiento profesional de profesores de 22 universidades en ocho países. Los adiestramientos duraron entre 4 a 18 meses y estuvieron centrados en las necesidades de los estudiantes. La medición se hizo por medio de dos cuestionarios contestados por los estudiantes y evidenciaron que las habilidades de enseñanza de los profesores mejoraron significativamente. Sin embargo, los investigadores señalaron que hubo deserción y que por ser un período relativamente largo, no se pudo asegurar que fueron los adiestramientos los que dieron lugar a un cambio positivo.

Sim (2011) llevó a cabo un estudio cualitativo mediante observación y entrevistas con dos profesores en Corea del Sur. El propósito fue conocer sus prácticas docentes y cambio de percepción después de un curso sobre estrategias educativas durante seis meses. Las observaciones se hicieron durante tres semanas en cinco clases de inglés y se realizaron cuatro entrevistas semi-estructuradas. El principal hallazgo de este estudio indicó que los dos profesores enfrentaron algunas dificultades y desafíos en la implementación de nuevas ideas o conocimientos obtenidos en el curso para implementarlos en la sala de clases. Sin embargo, el análisis también mostró que la confianza y la motivación obtenidas como resultado del curso, ayudó a los docentes a encontrar mejores perspectivas en sus carreras y en sus identidades profesionales.

El estudio de Rahman, Bux, Akhter, Hasan y Ajmal tuvo como propósito evaluar la relación entre el adiestramiento de maestros y la enseñanza efectiva. La muestra estuvo compuesta de 80 maestras y 180 estudiantes de décimo grado en Islamabad. El instrumento del estudio fue un cuestionario administrado a las estudiantes y las notas que se tomaron en cuenta fueron las obtenidas por ellas en noveno grado. Los resultados indicaron que las maestras tuvieron una actitud positiva hacia el adiestramiento y su

efectividad en la sala de clases. Se concluyó que el adiestramiento de las maestras estuvo relacionado positivamente con la efectividad de la enseñanza.

Farhana, Saheen y Farhana (2012) realizaron un estudio para examinar el efecto de un adiestramiento de 25 días para maestros en servicio de educación superior para identificar el concepto de ser un buen maestro. La hipótesis alterna planteó que habría un cambio significativo en la percepción de los maestros sobre las cualidades que tiene un buen maestro. La muestra estuvo compuesta de 46 féminas asistentes de maestros de la University of Peshawar y la Frontier Woman University Peshawar en Pakistán. Se administró un cuestionario de preguntas abiertas antes y después del adiestramiento, las cuales estaban relacionadas a las cualidades de un buen maestro. Los resultados indicaron un cambio significativo en la percepción de los participantes. Expresaron los investigadores que estos resultados pueden servir como una referencia para reformar la enseñanza a nivel pos-graduado universitario.

Un estudio llevado a cabo por Banks, Barlex, Owen-Jackson, Jarvinen y Rutland utilizó cuatro grupos de maestros de Canadá, Finlandia y el Reino Unido para un adiestramiento que usó un modelo instruccional para reflejar sus experiencias de aprendizaje. El modelo involucró tres elementos: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento escolar tomando en cuenta diseño y tecnología. Los hallazgos de este estudio reflejaron que los maestros fueron capaces de hacer un uso positivo del modelo. El estudio también indicó que el modelo tenía potencial para ayudar a otros maestros de escuelas que van a iniciar un adiestramiento.

MÉTODOS

Para poder medir el conocimiento en investigación experimental de un grupo de profesores universitarios antes y después de recibir un adiestramiento profesional en esta materia y establecer si existen diferencias por género y edad, se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño experimental puro. El diseño experimental puro trabaja con sujetos seleccionados aleatoriamente, administra un tratamiento experimental y somete a prueba las hipótesis del investigador.

Después de aprobada la propuesta del estudio y obtenida la autorización de la institución universitaria en El Salvador, al grupo de maestros se les explicó cuál era el propósito del estudio, en qué consistía su participación y cuáles podrían ser los riesgos de participar en el mismo. También, se les informó acerca de los beneficios que se podrían obtener como producto del estudio. Posteriormente, a los participantes se les entregó una hoja de consentimiento informado. La misma fue leída y firmada por todos los participantes y, ya cumplido este requisito, se les administró la pre-prueba. Después de implementado el tratamiento experimental (detallado en la sección de recomendaciones) que duró 20 horas, distribuidas en 5 días, a los participantes se les administró la pos-prueba. Las pruebas se conservarán bajo llave durante cinco años en la oficina del investigador. Al finalizar este tiempo, estos documentos serán destruidos en una trituradora de papel.

El instrumento de recolección de datos consistió de una prueba de 20 preguntas de selección múltiple (valorada en 100 puntos) y solicitaba identificar el género y rango de edad de los participantes. Este instrumento fue validado por un panel de expertos en investigación y fue establecida su confiabilidad mediante el coeficiente de confiabilidad de Cronbach's Alpha. La prueba fue anónima y no contempló datos personales y/o de carácter sensitivo. Esta prueba midió solamente el conocimiento en investigación experimental y constituyó la variable dependiente del estudio.

La muestra estuvo compuesta de 18 profesores universitarios de niveles sub-graduado y graduado de una universidad privada de El Salvador. Cinco participantes eran del género femenino y 13 del género masculino. La pre-prueba fue contestada por 19 participantes, mientras que la pos-prueba fue contestada por 18 participantes.

RESULTADOS

Se presentan los resultados de los análisis estadísticos que dieron respuestas a las preguntas de investigación y que condujeron al establecimiento de conclusiones y recomendaciones para este estudio. La primera fase consistió en determinar la confiabilidad del instrumento de recolección de datos utilizado (prueba con 20 preguntas de tipo selección múltiple) por medio del coeficiente de confiabilidad de Cronbach's Alpha. El resultado obtenido fue de

.844 como muestra la Tabla 1. Este coeficiente indica que el instrumento es muy confiable y no necesitó de una revisión adicional de las preguntas. Se utilizó el programa SPSS 21.0 para realizar todos los cálculos estadísticos con un alfa de 5% (nivel de confiabilidad de 95%) para todas las pruebas de hipótesis.

Tabla 1. Coeficiente de confiabilidad de Cronbach's Alpha

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	No. of Items
.844	.779	20

Pregunta #1

- 1) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la pre-prueba y de la pos-prueba del grupo experimental?

Respuesta

Para dar respuesta a la pregunta #1, el primer paso fue determinar la normalidad de los datos para poder decidir el tipo de estadísticas a utilizar. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los datos de la pre-prueba arrojó un valor $p = .200$ ($.200 > .05$) que determina que hay normalidad en los datos (Tabla 2). La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los datos de la pos-prueba arrojó un valor $p = .008$ ($.008 < .05$) que determina que no hay normalidad en los datos (Tabla 3). Por lo tanto, se creó una nueva variable con la diferencia entre los datos de la pre-prueba con los datos de la pos-prueba. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para la nueva variable de la diferencia entre la pre- y pos-prueba arrojó un valor $p = .200$ ($.200 > .05$) que determina que hay normalidad en los datos (Tabla 4). Este resultado de normalidad condujo a utilizar la prueba t de Student para ejecutar una prueba de hipótesis pareada entre la pre-prueba y la pos-prueba. En esta prueba de comparación de medias pareadas se obtuvo un valor $p = .001$ ($.001 < .05$) que se presenta en la Tabla 5. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna estableciendo que sí hay una diferencia estadísticamente significativa entre la pre-prueba y la pos-prueba. Como se expone en la Tabla 6, la media de 67.89 de la pos-prueba contra la media de 46.58 en la

pre-prueba, demuestra que el tratamiento experimental tuvo un efecto positivo en el conocimiento de los participantes. Además, un poder estadístico de .975 de la prueba Wilks' Lambda, mostrado en la Tabla 7, indica que con un 98% se puede confirmar que efectivamente existe una diferencia estadísticamente significativa entre la pre-prueba y la pos-prueba del grupo experimental.

Tabla 2. Prueba de normalidad de los datos de la pre-prueba

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Preprueba	.117	19	.200*	.953	19	.450

*This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 3. Prueba de normalidad de los datos de la pos-prueba

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Posprueba	.233	19	.008	.898	19	.045

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 4. Prueba de normalidad de los datos de la diferencia entre la pre-prueba y la pos-prueba

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Dif	.127	18	.200*	.964	18	.678

*This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 5. Prueba t para hipótesis pareada entre la pre-prueba y la pos-prueba

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Preprueba - Posprueba	-21.316	22.843	5.240	-32.326	-10.306	-4.068	18	.001

Tabla 6. Estadísticas descriptivas de la pre-prueba y la pos-prueba

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre-prueba	46.58	19	16.671	3.825
	Pos-prueba	67.89	19	19.952	4.577

Tabla 7. Poder estadístico de la diferencia entre la pre-prueba y la pos-prueba

		Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Preposprueba	Pillai's Trace	.506	17.381 ^b	1.000	17.000	.001	17.381	.975
	Wilks' Lambda	.494	17.381 ^b	1.000	17.000	.001	17.381	.975
	Hotelling's Trace	1.022	17.381 ^b	1.000	17.000	.001	17.381	.975
	Roy's Largest Root	1.022	17.381 ^b	1.000	17.000	.001	17.381	.975

a. Design: Intercept
 Within Subjects Design: Preposprueba
 b. Exact statistic
 c. Computed using alpha =

Pregunta #2

2) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa por género en los resultados de la pos-prueba del grupo experimental?

Respuesta

Como primer paso para poder dar respuesta a la pregunta #2, se hizo el cálculo de la prueba de normalidad de los datos del grupo masculino y del grupo femenino. La

prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para el grupo masculino presentó un valor $p = .086$ ($.086 > .05$) y para el grupo femenino un valor $p = .200$ ($.200 > .05$). Ambos valores son mayores que el alfa establecido del 5%, lo que indica normalidad de los datos (Tablas 8 y 9). Por lo tanto, se utilizó la prueba paramétrica de comparación de medias independientes, prueba t de Student. Como se muestra en la Tabla 10, la prueba de Levene presenta una valor $p = .089$ ($.089 > .05$), lo que indica igualdad en las varianzas, cumpliendo así con el requisito de homocedasticidad para utilizar este tipo de prueba. Por otra parte, la prueba t presenta un valor $p = .361$ ($.361 > .05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. No existe diferencia estadísticamente significativa entre el grupo masculino y el grupo femenino como resultado del tratamiento experimental, reflejada en los resultados de la pos-prueba.

Tabla 8. Prueba de normalidad de los datos del grupo masculino

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Masculino	.220	13	.086	.917	13	.228

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 9. Prueba de normalidad de los datos del grupo femenino

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Femenino	.284	5	.200*	.841	5	.167

*This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 10. Prueba t para medias independientes del grupo masculino y del grupo femenino

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
Masculino	Equal variances assumed	6.189	.089	1.074	3	.361	25.000	23.274	-49.067	99.067	
	Equal variances not assumed			1.387	2.000	.300	25.000	18.028	-52.567	102.567	

Pregunta #3

- 3) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa por grupos de edad en los resultados de la pos-prueba del grupo experimental?

Respuesta

El grupo experimental fue dividido en tres grupos de edad: de 25 a 40 años, de 41 a 50 años y de 51 a 60 años (Tabla 11). El grupo 1 (de 25 a 40 años) tuvo 5 participantes, el grupo 2 (de 41 a 50 años) tuvo 8 participantes y el grupo 3 (de 51 a 60 años) tuvo 5 participantes. Los resultados de normalidad de los datos para cada uno de los grupos se presentan en las Tablas 12, 13 y 14. Los grupos 1 y 2 reflejaron normalidad en los datos ($p = .200$; $.200 > .05$) de acuerdo a la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, mientras que el grupo 3 no presentó normalidad ($p = .002$; $.002 < .05$) según esta misma prueba. Por lo tanto, con propósitos de llevar a cabo la prueba de comparación de medias de los tres grupos utilizando la prueba denominada ANOVA (análisis de varianza), se hizo una transformación de los datos del grupo 3 para cumplir con el requisito de normalidad. Las estadísticas descriptivas de estos tres grupos se presentan en la Tabla 15. La prueba de Mauchly arrojó un valor $p = .211$ ($.211 > .05$), lo que significa que las varianzas de las diferencias entre todos los pares posibles de los tres grupos son iguales (Tabla 16). Con la prueba de Mauchly, se cumplió con el requisito de igualdad de varianzas para poder calcular ANOVA. Se presentan en la Tabla 17 los resultados de la prueba de Wilks' Lambda. ANOVA de Wilks' Lambda presentó un valor F de 1.173, con

un nivel de significación de $p = .420$ y un Eta parcial ajustado de $.439$. Por lo tanto, se concluye que con un 43.9% se explica la variabilidad total de las medias entre los grupos. Un valor $p = .420 > .05$ indica que se acepta la hipótesis nula de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de edad en el conocimiento adquirido sobre investigación experimental de acuerdo a los resultados de la pos-prueba.

Tabla 11. Grupo experimental dividido en tres grupos de edad

Within-Subjects Factors
Measure: MEASURE_1

Dif.edad	Dependent Variable
1	De 25-40
2	De 41-50
3	De 51-60-transformed

Tabla 12. Prueba de normalidad de los datos del grupo 1

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
De 25-40	.252	5	.200*	.867	5	.254

*This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 13. Prueba de normalidad de los datos del grupo 2

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
De 41-50	.195	8	.200*	.900	8	.290

*This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 14. Prueba de normalidad de los datos del grupo 3

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
De 51-60	.443	5	.002	.661	5	.004

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 15. Estadísticas descriptivas de los tres grupos de edad

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
De 25-40	74.00	18.166	5
De 41-50	54.00	14.748	5
De 51-60-transformed	59.0000	2.23607	5

Tabla 16. Prueba de igualdad de varianzas de las diferencias entre todos los pares posibles de los tres grupos

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Dif.edad	.355	3.108	2	.211	.608	.732	.500

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept

Within Subjects Design: Dif.edad

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tabla 17. Prueba de ANOVA de comparación de medias entre los tres grupos

Multivariate Tests ^a									
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c	
Dif.edad	Pillai's Trace	.439	1.173 ^b	2.000	3.000	.420	.439	2.346	.129
	Wilks' Lambda	.561	1.173 ^b	2.000	3.000	.420	.439	2.346	.129
	Hotelling's Trace	.782	1.173 ^b	2.000	3.000	.420	.439	2.346	.129
	Roy's Largest Root	.782	1.173 ^b	2.000	3.000	.420	.439	2.346	.129

a. Design: Intercept

Within Subjects Design: Dif.edad

b. Exact statistic

c. Computed using alpha =

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Los resultados obtenidos en este estudio infieren la necesidad de actualizar y practicar los conceptos de investigación experimental de profesionales universitarios de todos los niveles de enseñanza. El aprendizaje y la adquisición y mejoramiento de las habilidades educativas deben ser permanentes para todos los educadores. En ese sentido, y dado que los cambios tecnológicos son constantes, es responsabilidad de las instituciones educativas estar a tono con estos cambios para ser competitivos en cuanto a la calidad de sus egresados. También, el compartir conocimientos y experiencias entre pares, así como, el apoyo entre todos los miembros de la comunidad educativa, se convierte en insumos muy valiosos que dan frutos a corto plazo. Estos eventos fueron una realidad que se vivió durante la implantación del tratamiento experimental de este estudio, y sus beneficios están evidenciados empíricamente en la presente investigación.

Los resultados de este estudio concuerdan con el estudio de Coffey y Gibbs (2000) que reveló que maestros en universidades del Reino Unido mostraron mejoras significativas cuando se evaluó su aprendizaje después de un programa de adiestramiento profesional. También, concuerda con el estudio de Postareff, Lindblom y Nevgi (2007) con profesores de la Universidad de Helsinki. En una muestra de 200 profesores se encontró que después del adiestramiento recibido, los profesores mostraron un cambio positivo en su conocimiento. Igualmente, se concuerda con los resultados del estudio de Gibbs y Coffey (2004) que probó la eficacia del adiestramiento profesional de profesores de 22 universidades en ocho países. La medición realizada por los estudiantes evidenció que las habilidades de enseñanza de los profesores mejoraron significativamente. En

general, las implicaciones educativas de los resultados del presente estudio sobre el efecto en el conocimiento de profesores universitarios de un adiestramiento de investigación experimental en El Salvador son de profundo valor cognitivo y de mejoramiento de habilidades tecnológicas en el uso de paquetes estadísticos como SPSS 21.0.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que los adiestramientos de 20 horas sobre investigación experimental implantado al grupo de 18 profesores universitarios en El Salvador, aumentó significativamente el conocimiento de ellos en esta materia. También, se puede concluir que ni el género ni la edad fueron factores que intervinieron para establecer alguna diferencia significativa en el conocimiento de los participantes.

RECOMENDACIONES

Dada la efectividad del tratamiento experimental implantado en este estudio, se recomienda utilizar, con profesores universitarios de niveles sub-graduado y graduado, la estructura, las técnicas y el contenido de los adiestramientos sobre esta materia, investigación experimental. Por lo tanto, con el propósito de conocer estas estrategias, se presenta una lista con las principales características del tratamiento experimental utilizado.

1. Tema desarrollado en los adiestramientos: Investigación experimental
2. Duración: 20 horas
3. Programación: 4 horas diarias (cinco días)
4. Sub-temas: conceptos teóricos de los principales componentes de la investigación experimental; descripción de conceptos básicos de las estadísticas descriptivas; estadísticas paramétricas y no paramétricas e identificar los requisitos para su uso; importancia de la validación y confiabilidad del instrumento de recolección de datos; métodos para el cálculo del tamaño de la muestra; importancia del cálculo de la normalidad de los datos antes de decidir las pruebas estadísticas a utilizar e importancia del cálculo del poder estadístico.

5. Prácticas estadísticas utilizando el programa SPSS 21.0 de los siguientes coeficientes y pruebas: coeficiente de confiabilidad de Cronbach's Alpha, prueba t de una media, prueba t pareada, prueba t de muestras independientes, coeficiente de correlación de Pearson, regresión lineal múltiple, ANOVA, ANCONA, MANONA y MANCOVA.
6. Realizar ejercicios de práctica estadística presentando el respectivo problema de investigación.
7. Presentar un borrador para una propuesta de investigación experimental.

RECONOCIMIENTOS

La investigadora principal de este estudio agradece profundamente a las autoridades de la institución de educación superior de El Salvador que autorizaron y apoyaron la realización del mismo. De igual forma, agradece a todos los participantes por la buena voluntad, colaboración y disposición al aprendizaje sobre investigación experimental que demostraron durante todo el período del estudio.

REFERENCIAS

- Banks, F., Barlex, D., Owen-Jackson, G., Jarvinen, E., & Rutland, M. (n.d.). Findings of an International Teacher Training Research Study: the DEPTH Project. Open University. 23-32.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can Academics Benefit from Training? Some Preliminary Evidence. *Teaching in Higher Education*, 5, 385–389.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring Teachers' Repertoire of Teaching Methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 383–390.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. España: Editorial Muralla.
- Du Plessis, A. & Webb, P. (2012). A Teacher Proposed Heuristic for ICT Professional Teacher Development and Implementation in the South African Context. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 46-55.
- Farhana, J. S., Saheen, N., & Farhana, K. S. (2012). In Service Training: A Contributory Factor Influencing Teachers' Performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(1).
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on the Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.
- Kim, S. & Feldt, L. S. (2010). The Estimation of the IRT Reliability Coefficient and its Lower and Upper Bounds with Comparisons to CTT Reliability Statistics. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 179-188.
- National Science Foundation. (2013). Budget. Recuperado de www.nsf.gov/about/budget/

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education, 23*, 557-571.
- Rahman, F., Bux, J. N., Akhter, Y., Hasan, C. S., & Ajmal, M. (2011). Relationship between Training of Teachers and Effectiveness Teaching. *International Journal of Business and Social Science, 2*(4), 150-160.
- Sim, J. Y. (2011). The Impact of In-service Teacher Training: A Case Study Teachers' Classroom Practice and Perception Change. Other Thesis, University of Warwick. Official URL: <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b2521742~S15>
- Woolf, L. M., & Hulsizer, M. R. (2009). *Guide to Teaching Statistics: Innovations and Best Practices*. Recuperado de Ebrary.
- Webster, M., & Sell, J. (2007). *Laboratory Experiments in the Social Sciences*. Recuperado de Ebrary.

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

ORIGINAL ARTICLE

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Víctor Robles Ramírez, MA
ICPR Junior College, Puerto Rico
vrobles25@yahoo.com

Dr. Eufrasio Pérez Navío
Universidad de Jaén, España

Resumen

Actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son las principales herramientas con las que cuenta la educación a distancia. El proceso de enseñanza y aprendizaje depende, en gran medida, de la tecnología que le proporcionan las TIC a esta forma de estudio. Éstas representan un conjunto de herramientas, las cuales dan apoyo a los estudiantes en su gestión académica. Los profesores tienen un rol importante de orientador y facilitador, apoyando a los estudiantes en sus procesos académicos. El seguimiento y las tutorías son elementos primordiales para el éxito de los estudiantes. Contestar sus preguntas, aclarar las dudas, formar parte de los procesos de aprendizaje, son los puntos claves para formar profesionales excelentes. El estudiante tiene la responsabilidad de ser autodidacta y aprender siendo autosuficiente, buscando información más allá del material que le pueda proveer el profesor y ampliar su conocimiento. Las herramientas de la educación a distancia contribuyen y mejoran el desempeño académico de los estudiantes y les facilitan el aprendizaje.

Palabras claves: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), herramientas virtuales, educación a distancia, plataformas virtuales, educación virtual, educación en línea

Abstract

Currently, the Information and Communication Technologies (ICT) are the main tools available to distance education. The teaching and learning process depends largely on the technology that ICT provides to this form of study. They represent a set of tools, which provide support to students in academic management. Teachers have an important role as mentors and facilitators, supporting students in their academic processes. Monitoring and mentoring are essential elements for student success. Answer their questions, clarify their doubts, be part of the learning process, are the key points to form excellent professionals.

The student has the responsibility to be self-taught and learn to be self-sufficient, looking beyond the material information that can provide the teacher and expand his/her knowledge. The tools of distance education contribute and improve the academic performance of the students and facilitate their learning.

Keywords: information and communication technologies (ICT), virtual tools, distance education, virtual platforms, virtual education, online education

LAS TIC Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) envuelven una serie de elementos de software, hardware y comunicación, en donde se integran para apoyar las gestiones educativas de los estudiantes, brindando un conjunto de opciones que van desde aulas virtuales hasta la video conferencia. Debemos mencionar que las TIC son herramientas tanto para la educación presencial como para la educación a distancia. Sin embargo, en esta última es donde podemos observar el mayor uso y aprovechamiento, considerando el factor de la separación y la distancia que experimentan sus usuarios.

La educación a distancia es una modalidad de estudio de mucha aceptación a nivel mundial. Se ha despertado un gran interés por parte de la ciudadanía en esta forma de estudiar y, especialmente, por los adultos que desean ingresar o continuar sus estudios. Las TIC les ha brindado el acceso y la disponibilidad de tener, al alcance de sus manos, la facilidad y comodidad de estudiar y aprender usando la educación a distancia. La mayoría de las instituciones educativas tradicionales ofrecen la educación a distancia como alternativa a sus estudiantes para complementar sus estudios o hacer sus carreras completas.

En comparación con la presencial, la educación a distancia nos provee la flexibilidad de disponer del tiempo según nuestras necesidades. Es preciso mencionar que este método de estudio no es para todas las personas, existen normas y reglas que se deben seguir para tener éxito y poder completar su carrera. Las ventajas que nos da la educación a distancia, a través de las TIC, no se deben anteponer a la dedicación, responsabilidad y el ser autodidacta para alcanzar las metas de estudio. La tecnología está presente y ha ayudado mucho a la educación presencial, pero ha tenido un impacto mayor en la educación a distancia, ya que ésta, precisamente, depende más de la tecnología que

la anterior, teniendo en cuenta la separación física que existe entre el educador y el educando.

La integración de la tecnología en los asuntos de la educación virtual ha llevado a que nos refiramos a la “tecnología educativa” al momento de hablar de este tipo de educación, tal como nos muestra Barbera (2001), “La incorporación de las TIC a la educación a distancia ha ocasionado un cambio sustancial en la forma de considerar este tipo de educación hasta el punto que, en algunas ocasiones, los procesos educativos que se llevan a cabo en los entornos virtuales de aprendizaje se explican preferentemente bajo consideraciones tecnológicas”.

El término “tecnología” abarca muchas áreas en el quehacer cotidiano del ser humano; sin embargo, en este artículo, su definición atañe o se relaciona directamente con su uso y aplicación en la educación. Se refiere a los instrumentos o herramientas tecnológicas (software y hardware) que intervienen y ayudan al estudiante en la educación a distancia, proporcionando eficiencia, rapidez y, sobre todo, acceso directo e instantáneo a la información. Según el diccionario de informática, “La tecnología puede referirse a objetos que usa la humanidad (como máquinas, utensilios, hardware), pero también abarca sistemas, métodos de organización y técnicas. El término también puede ser aplicado a áreas específicas como tecnología de la construcción, tecnología médica, tecnología de la información, tecnología de asistencia, etc.”

A continuación, proporcionaremos las definiciones de los términos de educación a distancia y educación en línea y, a su vez, la diferencia entre ambas. La educación a distancia es una forma de estudio donde existe una separación física entre el profesor y el estudiante, valiéndose éste último de varias alternativas, como lo son el correo electrónico, el internet, correo regular, entre otros, para su aprendizaje. Por otro lado, la educación en línea está basada, fundamentalmente, en los medios electrónicos y, principalmente, en el Internet. Es un tipo de educación a distancia y su principal diferencia es que ésta usa sólo medios electrónicos para el aprendizaje y la enseñanza. La educación a distancia puede emplear otros medios además de los electrónicos, como es el correo regular y cualquier otra forma en que se pueda comunicar el profesor y el estudiante. En otras palabras, la educación a distancia se desarrolló hace muchos años e incluso en algunos países sub-desarrollados se utiliza su forma antigua (correspondencia).

En el caso de la educación en línea, ésta nació recientemente con la tecnología y, específicamente, con el Internet y el advenimiento de las TIC.

LAS TIC Y EL DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

La dependencia del profesor de la tecnología para sus labores docentes es cada día más imperativo. La educación a distancia y, principalmente, la educación en línea, no pudiera existir sin ella. Cabe señalar que, aunque aún perviven en algunos lugares o países la educación a distancia en sus niveles más rudimentarios, esto no quiere decir que, tanto la calidad como la manera de aprender de sus participantes son mediocres, más bien lanza el reto de subsistir, perseverar y triunfar careciendo de la tecnología. Los docentes tienen muchas herramientas a su disposición, las cuales les brindan las TIC, y haciendo uso de ellas, pueden mejorar el nivel de calidad de enseñanza y aprendizaje que profesan a sus estudiantes. Algunas de ellas son bibliotecas virtuales, cuartos de conferencias, módulos educativos, aplicaciones web educativas y plataformas virtuales.

El uso de estas herramientas lleva al profesor a tener una interacción y comunicación constante con sus estudiantes. Cada institución educativa tiene la responsabilidad ministerial de educar y proveer adiestramientos a sus profesores con el fin de que éstos tengan mayor control y conocimiento de los instrumentos que hacen efectiva su labor como docente, para beneficio de los estudiantes. Cada una de estas herramientas les proporciona al educador la oportunidad de interactuar e impartir mejor la enseñanza a los participantes de esta modalidad de estudios, con el objetivo de lograr un mejor aprovechamiento académico.

El Internet, como base fundamental de las TIC, es el enlace principal que une la tecnología y todas estas herramientas para que el profesor lleve a cabo todas sus labores docentes en la educación a distancia y pueda integrar todos los elementos que conforman las bases pedagógicas, unido a la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de sus participantes. Podemos definir el rol del docente como un facilitador, ya que les provee las herramientas a los estudiantes para el proceso de aprendizaje, diseñando módulos educativos y desarrollando clases que fomenten el intelecto y el aprendizaje. Además, podemos decir que es un orientador, pues motiva a los estudiantes al autoestudio, la

interacción y, sobre todo, al compromiso genuino de seguir aprendiendo cada día más para fortalecer y validar sus estudios.

El profesor debe incentivar a los estudiantes a ser autodidactas, esto les ayudará a ampliar el conocimiento de las cosas. El autoaprendizaje se rige por ser la forma de estudio de aprender al ritmo y conveniencia del aprendiz, con la ventaja de desarrollar un concepto más abarcador de las cosas e investigar otras fuentes de conocimientos. Debe haber un seguimiento y monitoreo constante del progreso académico de los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos que estén rezagados y facilitar el material y los recursos adecuados para su recuperación e integración a sus clases.

A través de foros y discusiones de temas que atañen a las diferentes clases, el profesor debe buscar que los estudiantes creen su propio criterio sobre los temas en cuestión y que éstos investiguen y den sus opiniones, para que puedan reaccionar, creando un ambiente de sana discusión y diálogo para beneficio de todos. Las tutorías, ya sean virtuales o presenciales, son esenciales para los estudiantes, máxime para aquellos que por alguna razón u otra, están desconectados o “perdidos” en las clases. La gestión del docente debe ir más allá de impartir clases o presentar el material de estudio en las plataformas virtuales. El profesor debe ayudar con las tutorías; ellas representan el aliciente y la interacción para aclarar dudas, pedir opiniones, etc., ya que el estudiante de educación a distancia recibe poco o ningún contacto físico con sus profesores y demás compañeros.

LAS TIC Y LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

El estudiante actual (joven o adulto) de educación a distancia está inmerso en la tecnología. Las TIC le han proporcionado y facilitado los medios para hacer de esta modalidad de estudio una manera fácil y cómoda de estudiar, sin sacrificar la calidad e integridad de los estudios.

La oportunidad de interactuar, sincrónica o asincrónicamente, con sus profesores, la universidad o incluso, sus compañeros, lo ha llevado a otro nivel de aprendizaje, donde la disponibilidad del tiempo es enteramente administrado por el estudiante y el acceso a otros medios electrónicos y, por supuesto, el Internet, han marcado las pautas de evadir barreras físicas y dar la oportunidad a aquellos menos afortunados que han sido

marginados por un estado o sociedad que le ha cerrado las puertas al progreso y la superación personal.

De los componentes que tienen las TIC como herramientas para el estudiante, las plataformas virtuales poseen todo lo necesario para que éste pueda interactuar con sus clases, proveyéndole desde correos electrónicos, charlas virtuales, material de estudios, exámenes y asignaciones, entre otros. Los demás medios electrónicos sirven de apoyo y sustentan algunas de las gestiones en el aprendizaje del estudiante.

Existen controversias respecto al rol del estudiante en la educación a distancia. La gran exposición a la tecnología y el hecho de que la principal herramienta de estudio sea precisamente las TIC, hacen que éste dependa enteramente de la tecnología. Sin embargo, opiniones como la de Sancho Gil (1996), quien señala “El ordenador deshumaniza y tecnologiza la enseñanza e impide al alumnado adquirir habilidades y conocimientos de orden superior.” Por otro lado, existen grupos de activistas informáticos que predicán que “Los sistemas tienen la capacidad de mejorar el aprendizaje del alumnado y erradicar el fracaso escolar. Las tecnologías si son más avanzadas pueden reformar a la sociedad.”

Ante estas disyuntivas, podemos reaccionar indicando que la tecnología llegó para quedarse y tenemos que vivir con ella. En el caso de la educación, es una herramienta poderosa que la podemos usar tanto en la educación presencial como en la educación a distancia. Las TIC, como parte de la tecnología para la educación, representan un inmenso paso que ha cambiado la forma de aprender. No hay razón para deshumanizarnos, al contrario, la tecnología nos une más, nos da una ventana más amplia del saber humano y de todas las cosas, nos conecta con el resto del mundo, aunque debemos hacer la salvedad que muchos no pueden disfrutar de ese privilegio, por su condición de escasos recursos económicos que los segregan y marginan; sin embargo, llegará el momento en que la tecnología será para todos y por todos.

El estudiante debe conectarse consigo mismo y aprender como un ente independiente, que el profesor sea un facilitador que lo oriente y lo conduzca al razonamiento, al pensamiento crítico, a buscar la esencia de las cosas y, que en esta búsqueda, encuentre el significado real de sus ideas y planteamientos para ser un buen profesional y, sobre todo, un mejor ser humano, aportando su conocimiento a la sociedad.

HERRAMIENTAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las herramientas en la educación a distancia son múltiples y variadas; éstas representan la forma intrínseca de la relación que se establece entre el estudiante y el profesor. Hay muchas alternativas con las que se puede llevar a cabo esta acción y, para ello, tenemos un sinnúmero de instrumentos que ayudan y colaboran en esa comunicación dinámica entre el educador y el educando. Algunos de ellos son audio conferencia, video conferencia, charlas en línea, conferencias virtuales, etc. Sin embargo, el Internet es la principal herramienta a la que se puede tener acceso para la educación a distancia, al menos para los que tienen la oportunidad de usar una computadora o dispositivo con acceso a Internet para sus estudios a distancia. Básicamente, podemos dividir las herramientas en dos tipos, la sincrónica y la asincrónica. En la sincrónica, los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en tiempo real, sin importar la distancia o el lugar. Sus instrumentos principales son:

- Videoconferencia
- Vía satélite ITFS (Instructional Television Fixed Services)
- Audio conferencia
- Charlas en línea

En la asincrónica, los procesos de enseñanza-aprendizaje no ocurren en tiempo real, ni son dependientes del tiempo o el lugar. Sus instrumentos principales son:

- Cursos en línea (plataformas como Blackboard, WebCT, Moodle, etc.)
- Audio/Vídeo (a través de Internet)
- Cursos de estudios independientes
- Correos electrónicos

Una forma de categorizar las herramientas de las TIC es por medio de interacciones, como nos demuestra un estudio realizado por varios investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana en México, quienes concluyeron y dividieron éstas en las siguientes categorías:

Primera interacción: estudiante–profesor, proporciona motivación, realimentación, diálogo y orientación personalizada al estudiante.

Segunda interacción: estudiante–contenido, permite el acceso a los contenidos educativos, a la materia de estudio.

Tercera interacción: estudiante–estudiante, donde se facilita el intercambio de información, ideas, aspectos de motivación, ayuda no jerarquizada.

Cuarta interacción: estudiante–tecnología, interfaz comunicativa, referida a la comunicación, entre los participantes del proceso formativo y el acceso de éstos a la información relevante a través de la tecnología computacional.

Las siguientes son algunas de las herramientas tecnológicas con las cuales los estudiantes pueden comunicarse, interrelacionarse con sus profesores y compañeros y, en especial, hacer uso de ellas para su aprendizaje:

Chats o charlas virtuales: éstas proporcionan un medio efectivo de comunicación sincrónica y en tiempo real, minimizando la sensación de soledad o aislamiento que experimentan los estudiantes de educación a distancia, facilitan la interacción entre compañeros, se crean discusiones y planteamientos para dilucidar un tema en particular e intercambiar opiniones sobre el mismo.

Correo electrónico: es una comunicación asincrónica que le permite a ambas partes (emisor y receptor), contestar o dar su respuesta en tiempo no real, dando la oportunidad de investigar o elaborar una mejor contestación o pregunta en caso de los estudiantes. El uso de esta herramienta en la educación a distancia es de mucha aceptación, es el principal mecanismo de comunicación entre el docente y el estudiante, por la razón que explicamos anteriormente.

Proyectos o trabajos: asignaciones especiales para que el estudiante, por medio de preguntas, pueda investigar y analizar las diferentes fuentes que existen para desarrollar un tema. Estos trabajos invitan al estudiante a leer y retener las palabras claves para formar su propio criterio sobre el tema discutido. Es una forma de razonamiento y retención para fortalecer su intelecto.

Foro: comunicación que puede ser asincrónica o sincrónica, dependiente en el momento que se use, para compartir ideas y puntos de vista diferentes ante un tema planteado por el profesor. Una de las ventajas de esta herramienta es que los estudiantes pueden reaccionar a las diferentes opiniones vertidas por los demás compañeros, suscitándose un ambiente de intercambio de opiniones en donde los participantes pueden

aprender unos de los otros; la participación del profesor o algún otro invitado, refuerza las opiniones dadas y, en algunos casos, su intervención puede aclarar dudas y darle un nuevo enfoque a la discusión.

Internet: la enorme oportunidad de obtener la información al momento es una de las principales ventajas que nos ofrece el Internet. Ha cambiado la forma en que accedemos los datos; para los estudiantes, ya sean de educación presencial o a distancia, es una herramienta tecnológica que les permite entrar a las bases de datos de bibliotecas, universidades, enciclopedias, etc. y conseguir la información deseada. Una de las desventajas que tiene el Internet es que no todos los lugares o páginas que se encuentran en esta red son confiables. Se debe buscar la información en los lugares correctos y adecuados; para ello lo mejor es, una vez seleccionado el tema, ir a la fuente primaria; por ejemplo, temas del espacio o astronomía, se debe consultar la página oficial de la NASA y así sucesivamente.

Tutoría: debe haber una agenda establecida por la institución educativa, junto a los profesores, para coordinar sesiones de ayuda y apoyo para los estudiantes que están en desventaja académica; para eso están las tutorías, es un esfuerzo en conjunto, entre los profesores y la institución para reforzar el aprendizaje y aclarar las dudas que hayan surgido entre los estudiantes durante las clases.

Video conferencia: muy parecido a un foro, con la excepción de que existe un intermediario entre los participantes, el cual es una cámara de vídeo. Las discusiones de los temas o las clases se hacen más amenas, puesto que se puede estar viendo en tiempo real al profesor y la sensación de soledad se minimiza, resultando en más confianza en hacer preguntas o intercambiar opiniones. Esta herramienta no se usa mucho por los artefactos y equipos que conlleva establecer este tipo de conexión.

HERRAMIENTAS PARA DESARROLLADORES DE APLICACIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Existen diferentes herramientas para desarrolladores de aplicaciones de educación a distancia entre las que se encuentran las siguientes:

OMNIS Studio: se usa para crear aplicaciones críticas de negocios, luego de crearse, se pueden publicar en la web y puede correr

en cualquier plataforma de los sistemas operativos existentes, entiéndase Windows, Mac y Linux. Puede manejar negocios, en donde está presente la publicación de documentos, comercio electrónico, etc., todo esto basado en la web.

NetCloak 3.0: se integra en un web server para permitir a los usuarios crear sistemas interactivos y dinámicos para la web. Se puede insertar información dinámica como contador de páginas, formularios para ser llenados vía web, verificar direcciones de IP, crear numeración aleatoria y de sorteo. También, se pueden crear opciones de insertar número de páginas o títulos de páginas automáticamente.

ToolBook II Instructor: es una aplicación que le permite al instructor crear un producto a la medida para su curso o sesión educativa. Se puede poner en el Internet, el Intranet, un LAN o en un CD-ROM. Se desarrolla en un ambiente de proceso orientado a objetos. Entre sus funciones se encuentran la programación de “Open Script Language”, el cual está integrado a un “bugger” y “DHTML runtime engine”. El instructor también les da a sus estudiantes la facilidad de usar estas funciones y de compartir códigos y probarlos en múltiples herramientas como video y audio.

Visual Café: trabaja en el ambiente de Java, incluyendo un editor integrado, un “graphical debugger” y su compilador. Trabaja muy bien en procesos de “drag and drop”, lo que asegura que el editor de código y su diseñador de visualización trabajen en sincronía todo el tiempo. Utilizando más de 100 Java “beans”, le da al usuario una amplia gama de creación y desarrollo de todo lo pertinente a Java y su “applets”.

Authorware: es la principal herramienta de autoría visual para la creación de medios de aprendizaje electrónicos para aplicaciones en las redes corporativas, CD/DVD y la web. Desarrolla aplicaciones que cumplen con las normas del Learning Management System (LMS). Además, se utiliza para crear programas interactivos que pueden integrar una gran variedad de contenido de multimedia.

eXe Learning: editor de XHTML para la educación a distancia, conocido popularmente como eXe, es un entorno de desarrollo para ayudar a profesores y docentes en general, a diseñar, desarrollar y publicar material para la enseñanza y aprendizaje basado en web; su característica principal es su fácil utilización, lo cual es de gran utilidad para los usuarios que comúnmente no son conocedores de HTML.

NVU, Bluefish, Quanta: estos editores facilitan el desarrollo de páginas web con la utilización de las más modernas tecnologías y con versiones en diferentes idiomas, incluyendo el español. También, tienen otras características como gestión de trabajo mediante proyectos, cliente FTP integrado para subir la página directamente desde NVU y apoyo para todos los elementos típicos: marcos, formularios, tablas, plantillas de diseño, hojas de estilo CSS, etc.

PLATAFORMAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las plataformas de la educación a distancia son los programas que se utilizan para facilitar la interacción entre el profesor y el estudiante. Es donde residen todas las herramientas necesarias para que se lleve a cabo esa interacción, desde el material de estudio de cada clase, hasta los proyectos, asignaciones y exámenes para los estudiantes. Existen muchos softwares para estos fines, incluyendo algunos de ellos gratuitos, los cuales serán presentados a continuación:

WebCT: es un sistema que está compuesto de varios programas que permiten crear y administrar un curso en línea. Este sistema se puede acceder a través de cualquier computadora con conexión al web que tenga un navegador del internet (browser). Es un programa de fácil manejo y versatilidad, preferido por la mayoría de los usuarios de los cursos en línea.

Blackboard: es un sistema de administración de cursos que permite desarrollar, administrar y entregar materiales educativos en web y la integración con otras herramientas y servicios de la administración de la institución, manejando correos electrónicos, bibliotecas virtuales y base de datos, entre otros.

Moodle: es un programa para crear cursos virtuales basados en la plataforma web. Diseñado para dar apoyo a la educación social, específicamente la educación a distancia. Es de distribución gratuita y sus licencias son a través de GNU de software libre (open source). Permite crear contenidos educativos que pueden ser distribuidos electrónicamente o a través de Internet, entre otros.

ILIAS: pertenece al grupo de los Learning Management System (LMS), es un gestor de creación de cursos para ser usado a través del Internet y otros medios

electrónicos. Está disponible como software libre de código abierto bajo la licencia GPL (GNU General Public License). Puede ser adaptado y configurado según las necesidades de la institución educativa. Su abreviatura es alemana (Integriertes Lern-Informationen- und Arbeitskooperations-System) y en inglés sería Learning, Information and Cooperation System.

Edu2.0: es un software basado en la web, de distribución gratuita y dirigida, principalmente, a la educación presencial que incluye a los profesores, estudiantes y padres. Es muy fácil de usar y tiene la particularidad de que se debe crear una escuela o colegio para poder usar el sistema. Es muy gráfico y completo, tiene todas las herramientas necesarias para hacer partícipe al estudiante de todas las facilidades educativas y, sobre todo, tiene el control de asistencia, exámenes en línea, foros, charlas, proyectos, etc., además de que el profesor o maestro puede colocar todo el material docente para la enseñanza y aprendizaje de los discentes.

Existen otros softwares con las características antes mencionadas y que pertenecen a los LMS; sin embargo, los presentados anteriormente son los más importantes, los cuales colaboran y contribuyen a que los estudiantes de la educación a distancia puedan disfrutar y obtener un mejor provecho de la tecnología.

CONCLUSIÓN

El uso de las TIC, en el ámbito de la educación en general y, principalmente, en la educación a distancia, ha marcado grandemente la forma de estudiar, proveyendo acceso a un gran número de personas, sin importar el lugar donde éstas se encuentren. Ese beneficio se ha visto reflejado en los diferentes componentes de la educación, desde las universidades, directivos, docentes y, sobre todo, los estudiantes.

Las TIC están contribuyendo al desarrollo e implementación de muchos procesos de aprendizaje y enseñanza. La globalización de la educación, en gran medida, depende de los avances tecnológicos que nos pueden brindar las TIC.

Los profesores deben formar parte integral de esta globalización. Para ello, deben prepararse y adiestrarse en la tecnología para cumplir con sus gestiones docentes. Las universidades deben actualizarse y estar al día con la tecnología para poder cumplir con

las exigencias y avances que las TIC requieren al momento de ser usadas como herramientas tecnológicas, evitando de esta forma que se debilite el proceso de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Gutiérrez, M., Marcos, Jiménez, R. (s.f.). Menú de herramientas de la educación a distancia para el desarrollo de estrategias y habilidades. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.somece.org.mx/simposio06/memorias/contenido/grupo1/pdf/AguilarVenegasJoseMarcos%20et%20al.pdf>
- Alarcón, R., Cárdenas, E., Cervantes, F., Córlica, J., De Rivas, R., Donado, A., García, L., Herrera, A., Litto, F., Lupion, P., Maldonado, J., Miklos, T., Monge, F., Morocho, M., Parra, P., Rama, C., Ramírez, I., Rubio, M., Vargas, T. (2012). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Loja–Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Barbera, E. (2001). “*La mediación tecnológica en la educación a distancia: Los entornos virtuales a debate*” en: *La incógnita de la Educación a Distancia*, España: Horsori-Universitat de Barcelona.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cabral, B. (2011). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carneiro, R., Díaz, T., Toscano, J. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- De Hoyos, J., Quintero, V., Villanué, M. (2009). Rol de los docentes y estudiantes ante las tics. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.slideshare.net/ticseducacion/rol-de-los-docentes-y-estudiantes-ante-las-tics>
- Diccionario de informática. <http://www.alegsa.com.ar/Dic/hardware.php>
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Gómez, F. (2005). *Plataformas virtuales y diseño de cursos*. Valparaíso, Chile: Universidad Pontificia Católica.
- Hamidian, B., Poriet, Y., Soto, G. (2006). Plataformas virtuales de aprendizaje: una estrategia innovadora en procesos educativos de recursos humanos. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/266.pdf>
- Méndez, E., Monge, J. (2006). Las TIC en un entorno latinoamericano de educación a distancia: la experiencia de la UNED de Costa Rica. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.um.es/ead/red/15/monge.pdf>
- Navarro, R. E. (2011). La investigación sobre la educación a distancia: una perspectiva de la generación y aplicación del conocimiento. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de

<http://www.virtualeduca.info/ponencias2012/87/LainvestigacinsobrelaEducacinaDistancia.pdf>

Rosenberg, M. J. (2002). *E-learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Sancho, J.M. (1996). Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos. *Revista de Educación (Madrid)*. 310: 313-333. <http://ec3.ugr.es/in-recs/articulos/80434.htm>

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

ORIGINAL ARTICLE

EVALUACIÓN DEL PROYECTO MANEJANDO EL CORAJE, PREVENIMOS LA VIOLENCIA

Jannette Rodríguez, PhD

Programa del Adolescente de Naranjito, Inc., Puerto Rico
jrodriguez12973@yahoo.com

Cynthia Morales, BA

Programa del Adolescente de Naranjito, Inc., Puerto Rico

Awilda Beltrán, BA

Programa del Adolescente de Naranjito, Inc., Puerto Rico

Lizzette Rojas Ortiz, PhD

Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc., Puerto Rico

Flordeliz Serpa Figueroa, PhD

Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc., Puerto Rico

Resumen

El propósito del Proyecto Manejando el Coraje, Prevenimos la Violencia (MCPV) del Programa del Adolescente de Naranjito, Inc. (PANI), durante el 2013-2014, fue desarrollar conocimientos y destrezas en los participantes para manejar el coraje, prevenir los casos de violencia y prevenir el uso de sustancias, basado en el Modelo Cognitivo Conductual. El propósito de la evaluación fue determinar la efectividad del Proyecto MCPV, basado en las tres fases del Modelo de Evaluación Activa Enfocada[®] (Pre-Evaluación, Evaluación y Pos-Evaluación). La metodología de la evaluación se fundamentó en un diseño de investigación evaluativa de métodos mixtos, incluyendo una combinación de los diseños transversal, descriptivo y correlacional, así como, métodos cuantitativos y cualitativos. Se administró un cuestionario de evaluación a una muestra de los estudiantes, padres y maestros y otro personal. Un total de 114 sujetos completaron el cuestionario. Los datos recopilados se procesaron y analizaron usando el programa estadístico WINKS. En general, los estudiantes, padres, maestros y otro personal consideraron que el Proyecto ayudó a prevenir incidentes violentos y el uso de sustancias y a retrasar el inicio del consumo de sustancias. La gran mayoría de los estudiantes y de los padres y todos los maestros y otro personal indicaron que el Proyecto fue muy efectivo. La gran mayoría de los estudiantes y de los padres y todos los maestros y otro personal estaban satisfechos con el Proyecto. La evidencia examinada durante el proceso de evaluación sugiere que, en general, el Proyecto MCPV fue un proyecto bien diseñado,

planificado y ejecutado. Se recomienda integrar más a los padres en el Proyecto y fortalecer el seguimiento a los estudiantes a través de los padres.

Palabras claves: conocimiento, destrezas, manejo del coraje, prevención de casos de violencia, prevención del uso de sustancias, adolescentes

Abstract

The purpose of Manejando el Coraje, Prevenimos la Violencia (MCPV) Project at Programa del Adolescente de Naranjito, Inc. (PANI), during 2013-2014, was to develop participant's knowledge and skills regarding anger management, violence prevention, and substance abuse prevention, based on the Cognitive Behavior Therapy Model. The purpose of the evaluation was to determine the effectiveness of MCPV Project, based on the three phases of the Focused Active Evaluation Model[®] (Pre-Evaluation, Evaluation and Post-Evaluation). The evaluation methodology was based on a mixed methods evaluation research design, including a combination of the cross-sectional, descriptive, and correlational designs, as well as, quantitative and qualitative research methods. An evaluation questionnaire was administered to a sample of students, parents, and teachers and other personnel. Data collected was processed and analyzed using the statistical package WINKS. In general, students, parents, teachers and other personnel considered that the Project contributed to prevent violence and substance abuse and delayed the use of substances. The majority of the students and the parents and all teachers and other personnel indicated that the Project was very effective. The majority of the students and the parents and all teachers and other personnel were satisfied with the Project. The evidence examined during the evaluation process suggested that, in general, MCPV Project was a well-designed, planned and executed project. It is recommended to involve the parents more in the Project and to improve the follow-up on students through their parents.

Keywords: knowledge, skills, anger management, violence prevention, substance abuse prevention, adolescents

INTRODUCCIÓN

El propósito del Proyecto Manejando el Coraje, Prevenimos la Violencia (MCPV) del Programa del Adolescente de Naranjito, Inc. (PANI), durante el 2013-2014, fue desarrollar conocimientos y destrezas en los participantes para manejar el coraje, prevenir los casos de violencia y prevenir el uso de sustancias. El Proyecto está basado en el Modelo Cognitivo Conductual, un modelo evidenciado de terapias grupales en las que los estudiantes participan de manera voluntaria. El Proyecto se estructuró en cuatro fases: Cognitiva (primera fase); Fisiológica (segunda fase); Conductual (tercera fase); y Habilidades

Sociales (cuarta fase). Cada fase constó de tres sesiones con sus respectivas metas, objetivos, actividades y evaluación. Las sesiones fueron ofrecidas por una psicóloga y una trabajadora social. De ser necesario, se brindaban terapias individuales y se proveían referidos a otros servicios. En un periodo de un año, el Proyecto impactó a 40 estudiantes entre las edades de 12 a 18 años.

El propósito de la evaluación fue determinar la efectividad del Proyecto MCPV, basado en las tres fases del Modelo de Evaluación Activa Enfocada[®] (Pre-Evaluación, Evaluación y Pos-Evaluación).¹ El Modelo de Evaluación Activa Enfocada[®] incorpora elementos de la investigación evaluativa, la psicología comunitaria y la investigación-acción como parte de sus fundamentos filosóficos. El modelo está basado en un marco sistemático con un enfoque ecologista para fortalecer el proceso de toma de decisiones en la institución dentro de tres contextos: institucional, comunidad inmediata y comunidad extendida.

MÉTODOS

La metodología de la evaluación se fundamentó en un diseño de investigación evaluativa de métodos mixtos, incluyendo una combinación de los diseños transversal, descriptivo y correlacional, así como, métodos cuantitativos y cualitativos.² Se administró un cuestionario de evaluación a una muestra no-probabilística de 114 sujetos voluntarios, incluyendo estudiantes, padres y maestros y otro personal. Los datos recopilados se procesaron y analizaron usando el programa estadístico WINKS.³

RESULTADOS

Tres versiones del Cuestionario de Evaluación, un cuestionario auto-administrado, fueron diseñadas para recopilar datos sobre el proyecto desde la perspectiva de los estudiantes, padres y maestros y otro personal. Las tres versiones del cuestionario incluyeron instrucciones sencillas para facilitar su administración, la participación fue voluntaria y la información era anónima y confidencial. Los resultados están presentados por grupo.

Estudiantes

Una muestra no-probabilística de 74 sujetos voluntarios completaron el cuestionario. El 47% de los estudiantes participaron del proyecto en los últimos 6-12 meses, mientras que 26% se encontraba participando del proyecto. El 54% cursaba el duodécimo grado y el 45% el undécimo grado. El 58% era del género femenino y el 41% del género masculino. En cuanto a la edad, el 51% tenía 16 años, el 38% tenía 17 años y el 10% tenía 15 años.

El 47% de los estudiantes indicó que antes de participar en el Proyecto tenía poco o ningún conocimiento sobre las técnicas de relajación y visualización y el 38% indicó que tenía poco o ningún conocimiento sobre las técnicas para solucionar problemas. Después de participar en el Proyecto, más del 60% indicó que tenía mucho conocimiento sobre estos temas.

En relación a las destrezas de los estudiantes antes y después de participar en el Proyecto, 35% o más indicó que, antes del proyecto, poseía poca o ninguna destreza para manejar el coraje o para relajarse. Después del Proyecto, 55% o más indicó que poseía muchas destrezas para manejar el coraje o para relajarse. El 84% de los estudiantes reportó que había aumentado sus conocimientos sobre cómo manejar el coraje como consecuencia de su participación en el Proyecto. Asimismo, el 89% opinó que el Proyecto le ayudó a mejorar su conducta. El 92% de los estudiantes indicó estar satisfecho con el Proyecto. Igualmente, la mayoría (86%) indicó que el Proyecto fue muy efectivo.

Padres

Una muestra no-probabilística de 27 sujetos voluntarios completaron el cuestionario. El 33% había completado escuela superior o GED y el 30% había completado bachillerato. El 81% era del género femenino y el 19% del género masculino. La edad fluctuó de 32 años a 58 años.

En relación a los resultados de la percepción de los padres sobre el comportamiento de los hijos, después de participar en el Proyecto, la mayoría de los padres indicó que, en general, los problemas de conducta de sus hijos eran pocos o ninguno. El 93% de los padres indicó que sus hijos aumentaron sus conocimientos sobre

el manejo del coraje y desarrollaron destrezas para manejar el coraje. El 93% de los padres indicó estar satisfecho con el Proyecto y el mismo por ciento indicó que el Proyecto fue muy efectivo.

Maestros y otro personal

Una muestra no-probabilística de 13 sujetos voluntarios completaron el cuestionario. El 62% eran maestros y el 23% era personal del Proyecto. El 38% había completado un bachillerato, el 54% había completado una maestría y el 8% había completado un doctorado. El 77% era del género femenino y el 23% del género masculino. La edad fluctuó de 31 años a 60 años.

Los resultados de la percepción de los maestros sobre el comportamiento de los estudiantes reflejaron que más del 60% de los maestros y otro personal señalaron que, antes de participar en el Proyecto, existían muchos o bastantes referidos de estudiantes al consejero(a) y/o al trabajador(a) social. Después de participar en el Proyecto, la mayoría indicó que los referidos de estudiantes al consejero(a) y/o al trabajador(a) social eran pocos o ninguno. Todos los maestros y otro personal (100%) indicaron que los estudiantes aumentaron sus conocimientos sobre el manejo del coraje y desarrollaron destrezas para manejar el coraje. En relación al nivel de satisfacción y el nivel de efectividad, todos los maestros y otro personal (100%) indicaron que estaban satisfechos con el Proyecto y que el Proyecto fue muy efectivo.

Impacto de los servicios

Como parte del estudio, se determinó el impacto de los servicios utilizando preguntas específicas del Cuestionario de Evaluación-Estudiantes, el Cuestionario de Evaluación-Padres y el Cuestionario de Evaluación-Maestros y otro personal desde la perspectiva de los estudiantes, los padres y los maestros y otro personal. Los resultados de las preguntas seleccionadas se utilizaron para realizar un análisis comparativo entre grupos. Las Figuras 1-3 presentan los resultados del análisis comparativo de las preguntas relacionadas a impacto.

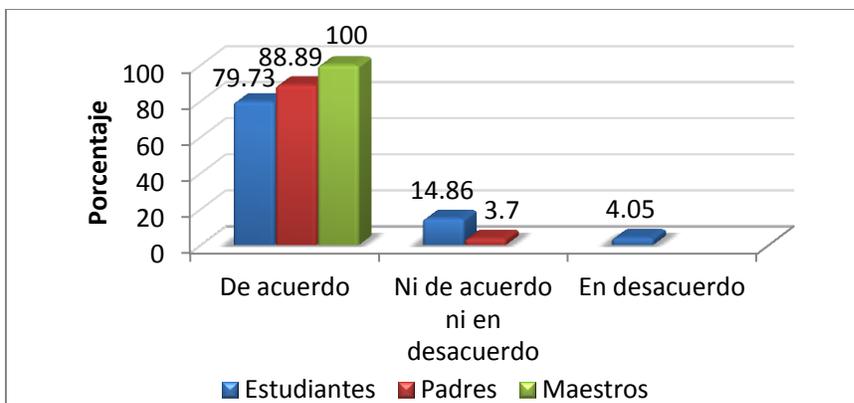


Figura 1. Distribución de la percepción sobre el impacto con respecto a prevenir incidentes violentos por grupo

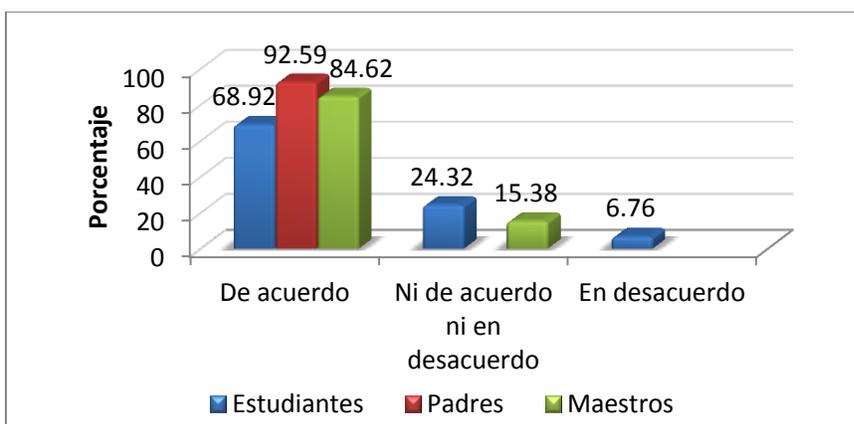


Figura 2. Distribución de la percepción sobre el impacto con respecto a prevenir el uso de sustancias entre los estudiantes por grupo

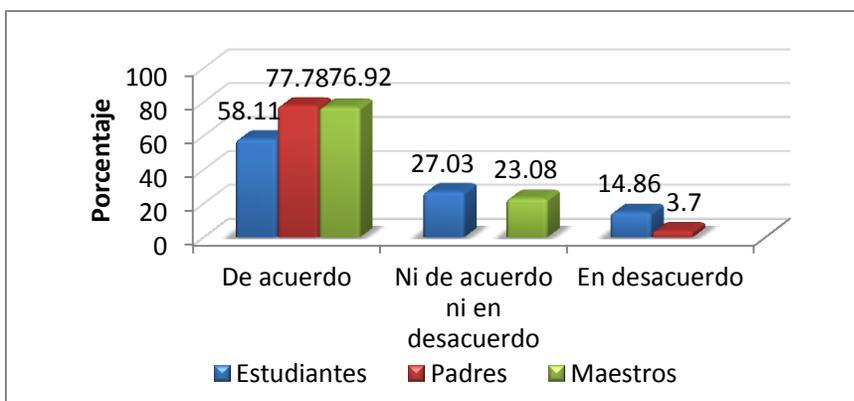


Figura 3. Distribución de la percepción sobre el impacto con respecto a que los estudiantes retrasen el inicio del consumo de sustancias por grupo

Efectividad del Proyecto

Para determinar la efectividad del Proyecto desde la perspectiva de los estudiantes, los padres y los maestros y otro personal, se utilizaron preguntas específicas, relacionadas a efectividad y satisfacción, del Cuestionario de Evaluación-Estudiantes, el Cuestionario de Evaluación-Padres y el Cuestionario de Evaluación-Maestros y otro personal. Las preguntas relacionadas a satisfacción fueron consideradas porque satisfacción es un indicador de implantación de programa, efectividad y éxito que es muy versátil, es frecuentemente usado y está bien aceptado. Los resultados de las preguntas seleccionadas se utilizaron para realizar un análisis comparativo entre grupos.

Las Figuras 4-7 presentan los resultados del análisis comparativo de las preguntas relacionadas a efectividad. Los resultados fueron muy similares entre los grupos. La mayoría de los estudiantes (86%) y de los padres (93%) y todos los maestros y otro personal (100%) indicó que el Proyecto fue muy efectivo.

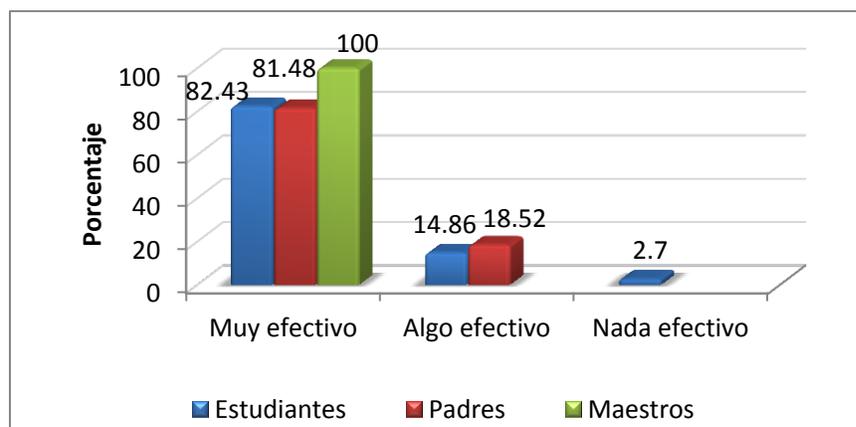


Figura 4. Distribución de la percepción sobre el nivel de efectividad con respecto al aumento del conocimiento de los estudiantes sobre los temas discutidos por grupo

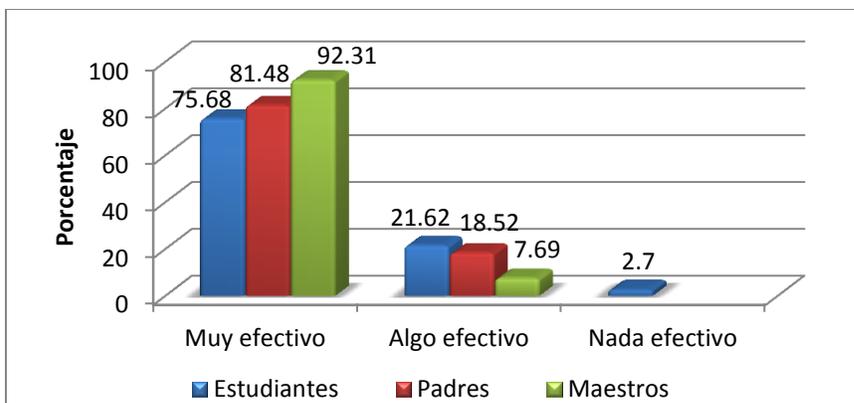


Figura 5. Distribución de la percepción sobre el nivel de efectividad con respecto al desarrollo de las destrezas de los estudiantes para manejar el coraje por grupo

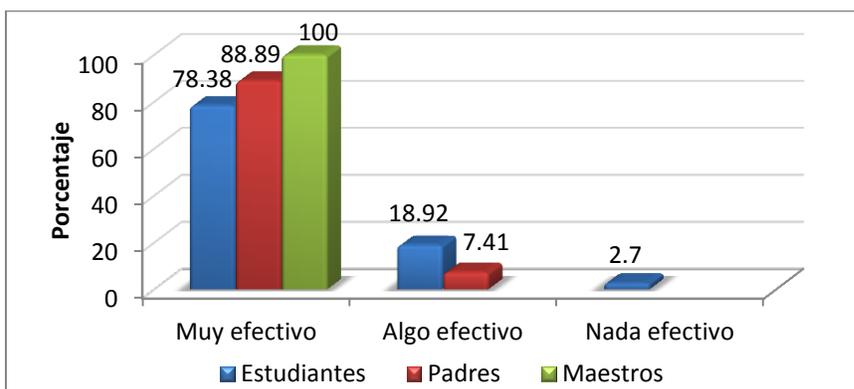


Figura 6. Distribución de la percepción sobre el nivel de efectividad con respecto a las ideas para controlar el coraje y prevenir la violencia por grupo

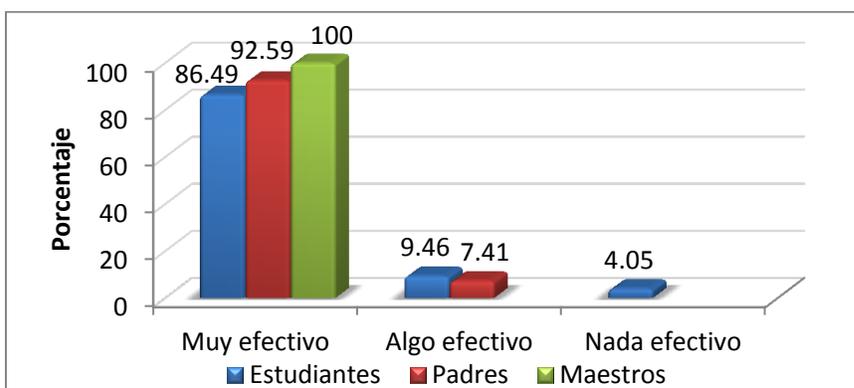


Figura 7. Distribución de la percepción sobre el nivel de efectividad con respecto al Proyecto, en general, por grupo

Las Figuras 8-11 presentan los resultados del análisis comparativo de las preguntas relacionadas a satisfacción. Los resultados fueron muy similares entre los grupos. La mayoría de los estudiantes (92%) y de los padres (93%) y todos los maestros y otro personal (100%) está satisfecho con el Proyecto.

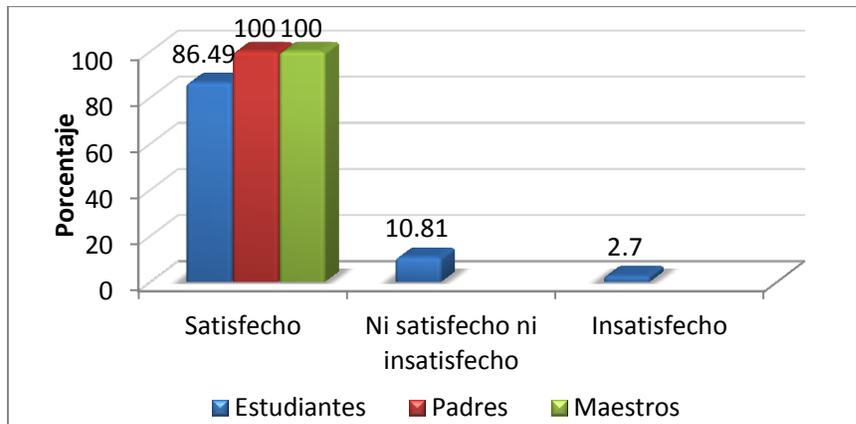


Figura 8. Distribución de la percepción sobre el nivel de satisfacción con respecto a la información provista en las sesiones por grupo

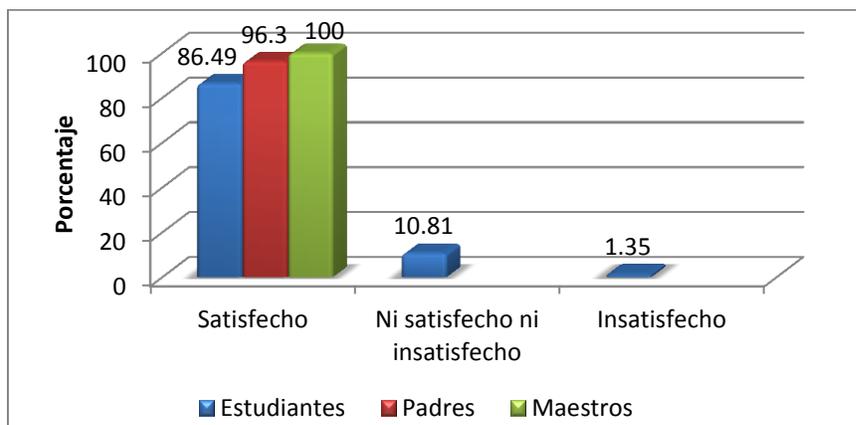


Figura 9. Distribución de la percepción sobre el nivel de satisfacción con respecto a la discusión sobre los temas principales por grupo

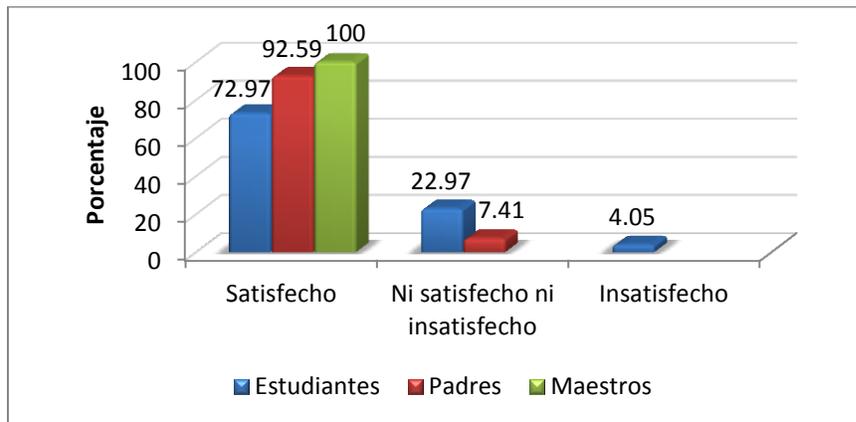


Figura 10. Distribución de la percepción sobre el nivel de satisfacción con respecto al progreso de los estudiantes por grupo

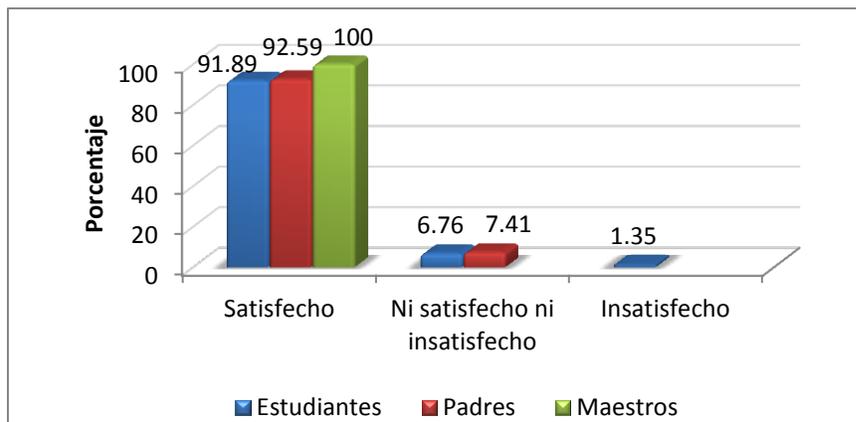


Figura 11. Distribución de la percepción sobre el nivel de satisfacción con respecto al Proyecto, en general, por grupo

CONCLUSIÓN

Los resultados de la evaluación sugieren que, en general, el Proyecto MCPV fue un proyecto bien diseñado, planificado y ejecutado. La mayoría de los estudiantes reportó que había aumentado sus

conocimientos sobre cómo manejar el coraje como consecuencia de su participación en el Proyecto. La mayoría de los estudiantes opinó que el Proyecto le ayudó a mejorar su conducta. La mayoría de los padres y todos los maestros y otro personal indicaron que los estudiantes aumentaron sus conocimientos sobre el manejo del coraje y desarrollaron destrezas para manejar el coraje. En general, los estudiantes, padres, maestros y otro personal consideraron que el Proyecto ayudó a prevenir incidentes violentos y el uso de sustancias y a retrasar el inicio del consumo de sustancias. La mayor parte de los padres y todos los maestros y otro personal consideraron que el Proyecto mejoró la conducta de los estudiantes en la escuela. La gran mayoría de los padres y la mayoría de los maestros y otro personal consideraron que el Proyecto ayudó a que los estudiantes mejoraran su conducta en la casa. La gran mayoría de los estudiantes y de los padres y todos los maestros y otro personal indicaron que el Proyecto fue muy efectivo. La gran mayoría de los estudiantes y de los padres y todos los maestros y otro personal estaban satisfechos con el Proyecto.

RECOMENDACIONES

Basado en los resultados y las conclusiones, se recomienda integrar más a los padres en el Proyecto y fortalecer el seguimiento a los estudiantes a través de los padres. La integración de los padres en este tipo de intervención es una estrategia acertada y potencia el éxito de este tipo de proyecto.

REFERENCIAS

1. Serpa, F., & Rojas, L. (2007). Evaluación Activa Enfocada[©]: Modelo Práctico para Mejorar la Toma de Decisiones. *Scientific International Journal*, Vol. 4 No. 1, 4-14.
2. Kumar, R. (1999). *Research Methodology*. Sage Publications Ltd.
3. TexaSoft, WINKS SDA Software, 7th Edition, Cedar Hill, Texas, 2011.

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.

ORIGINAL ARTICLE

EL TRABAJADOR ADULTO MAYOR EN MÉXICO Y SU REALIZACIÓN PERSONAL

Lcdo. Teódulo Pérez Martínez
Universidad Juárez del Estado de Durango, México
theopmc@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo de investigación, realizamos el análisis y estudio del trabajador adulto mayor en México, esbozando algunas ideas tendientes a que pueda lograr satisfacción en las labores que para otros desempeña y sugerir los elementos que, desde nuestra óptica, pudieran alcanzar su realización personal.

Palabras claves: trabajador, adulto mayor, realización personal

Abstract

In this research, an analysis and study of the older adult worker in Mexico was performed, outlining some ideas addressed to reaching satisfaction in the works that it may render to others and suggest elements that, from our perspective, may reach their personal realization.

Keywords: worker, older adult, personal realization

INTRODUCCIÓN

El enfoque utilizado fue fundamentalmente jurídico, pues se examinaron los principales derechos que adquiere el adulto mayor mexicano con motivo de la prestación de su servicio personal subordinado para otros.

También, la orientación se centra en la realidad de que el empleador mexicano es receloso de que el riesgo de su capital invertido en su empresa pueda redituarse mayor beneficio si ocupa los servicios de una persona, hombre o mujer, mayor de sesenta años, que de un joven que entra a la vida productiva con todo su vigor. La finalidad de este trabajo de investigación fue demostrar jurídicamente que la experiencia puede ser de mucho beneficio para el empleador y satisfacción personal para el trabajador

adulto mayor si realiza actividades dentro de sus posibilidades y con base en percepciones económicas dignas del trabajo realizado.

En la actualidad, podemos observar la problemática que vive México con relación al crecimiento de la población adulta mayor que, cada vez más, se encuentra en un estado de vulnerabilidad en diferentes campos de la vida pero, en especial al momento de permanecer o de buscar un espacio en el mercado laboral, en el que es objeto de discriminación por razón de su edad, aunque sean capaces para desempeñar sus cargos, lamentablemente para sus empleadores no lo son, por diversas razones que a veces pueden ser inexplicables e infundadas.

En esta investigación también se aborda el concepto de trabajador. Además, se analiza el concepto de adulto mayor en México, para lo cual se considera a una persona que tiene la edad de 60 años o más y que forma parte de uno de los grupos en estado de vulnerabilidad y que se encuentra en una gran desventaja al momento de ingresar al mercado laboral. También, se abordarán las razones por las cuales el trabajador mexicano en edad de jubilación continúa trabajando o busca ingresar al mercado laboral. Asimismo, se analizarán algunos casos exitosos de otros países que han hecho frente al fenómeno del aumento de la población adulta mayor. Por lo que resulta de gran importancia un estudio que responda a la siguiente interrogante: ¿Qué mecanismos se pueden implementar para lograr la realización personal de los trabajadores adultos mayores en México?

EL TRABAJADOR ADULTO MAYOR EN MÉXICO

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hace referencia a la palabra trabajador en sesenta y tres ocasiones, tan solo en el artículo 123 aparece cuarenta y dos veces la palabra trabajador, sin embargo, en ningún numeral de la Carta Magna se encuentra definido el concepto de trabajador, por lo que es necesario acudir a la legislación secundaria para ubicar dicho concepto de trabajador. La Ley Federal del Trabajo, en su Artículo 8, define al trabajador de la siguiente manera:

“Artículo 8o.- Trabajador es la persona física que presta a otra, física o moral, un trabajo personal subordinado”

...

Del concepto antes citado y contenido en la ley de la materia, se pueden distinguir algunos elementos, que son los siguientes:

- a) El trabajador siempre será una persona física. Esto significa que nunca podrán intervenir en una relación de trabajo, en calidad de trabajadores, las personas morales, sino exclusivamente las personas físicas.
- b) Esa persona física ha de prestar un servicio a otra persona física o moral.
- c) El servicio ha de ser en forma personal. Para poder atribuir la calidad de trabajador a un individuo, es necesario que el servicio sea desempeñado por él mismo, en forma personal y no por conducto de otra persona.
- d) El servicio ha de ser de manera subordinada. Debe entenderse por subordinación que el trabajo habrá de realizarse bajo las órdenes del patrón a cuya autoridad estarán subordinados los trabajadores en todo lo concerniente al trabajo.

En el caso del concepto de adulto mayor, en la Constitución no se encuentra una referencia a dicho término ni mucho menos el concepto del término antes mencionado, por lo que nuevamente tenemos que recurrir a la legislación secundaria. Con el objeto de perfilar adecuadamente el concepto legal del adulto mayor, realizaremos algunas precisiones; en primer lugar hemos de tomar en cuenta lo que señala la ley mexicana de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, que con engañosa sencillez, su fracción primera del artículo tercero textualmente dispone:

Artículo 3o. Para los efectos de esta Ley, se entenderá por:

I. Personas adultas mayores. Aquellas que cuenten con sesenta años o más de edad y que se encuentren domiciliadas o en tránsito en el territorio nacional;

...

Tomando en cuenta dicho numeral, podríamos concluir que basta un solo elemento subjetivo para perfilar el concepto del adulto mayor, a saber: la persona física que cuenta con sesenta años o más de edad y que se encuentra domiciliada o en tránsito temporal en el territorio nacional. Pero el análisis de la normatividad vigente mexicana exige una connotación más amplia del sujeto de derecho, adulto mayor, que identifique, por una parte, la persona jurídica (titular de derechos subjetivos y atribuible de obligaciones) y, por la otra, al o a las personas jurídicas, físicas o morales, facultadas y

legitimadas para cumplir y hacer cumplir los derechos que le corresponden al adulto mayor.

Consideramos que el adulto mayor es la persona física que cuenta con sesenta años o más de edad, que se encuentra domiciliada o en tránsito temporal en el territorio nacional, a quien el Estado, su familia y la sociedad, en su conjunto, deben garantizarle las condiciones óptimas para el ejercicio de sus derechos subjetivos, tendientes a su realización personal.¹

De la anterior definición se puede concluir que los elementos que la constituyen son: subjetivos y objetivos; respecto a los primeros encontramos, por un lado: a) la persona física que cuenta con sesenta años o más de edad y que se encuentra domiciliada o en tránsito temporal en el territorio nacional, un individuo, un ser humano, con capacidad jurídica de ejercer derechos y contraer obligaciones; y, por el otro, b) el Estado, c) la familia y d) la sociedad en su conjunto, siendo el Estado el principal obligado en garantizarle, al adulto mayor, las condiciones óptimas para el ejercicio de sus derechos subjetivos, tendientes a su realización personal. El elemento objetivo viene a constituirse con la serie de normas, principios e instituciones que contemplan los supuestos jurídicos o hipótesis de cuya realización depende que se actualice la consecuencia protectora y los criterios esenciales o ideas fundamentales, tendientes a garantizarle al adulto mayor las condiciones óptimas para el ejercicio de sus derechos subjetivos.

EL ADULTO MAYOR A LA LUZ DEL DERECHO LABORAL MEXICANO

En México existe una amplia legislación que compromete al gobierno y a la sociedad al cumplimiento y aplicación de la normatividad, enfocada a la inclusión laboral de grupos en situación de vulnerabilidad. El objetivo principal es promover su inclusión y permanencia laboral sin discriminación y en igualdad de condiciones, con la obligación de impulsar el desarrollo humano de estos grupos. A continuación se muestran los principales instrumentos legales de carácter nacional.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Art. 1º.- "...Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas..."

Art. 5º.- A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos.

Art. 123.- Toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil...

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

Art. 4º.- Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

Art. 9º.- Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades. A efecto de lo anterior, se consideran como conductas discriminatorias:

IV. Establecer diferencias en la remuneración, las prestaciones y las condiciones laborales para trabajos iguales;

V. Limitar el acceso a los programas de capacitación y de formación profesional;

Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores

Art. 5º.- Esta Ley tiene por objeto garantizar a las personas adultas mayores los siguientes derechos:

V. Del trabajo: A gozar de igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo o de otras opciones que les permitan un ingreso propio y desempeñarse en forma productiva tanto tiempo como lo deseen, así como, a recibir protección de las disposiciones de la Ley Federal del Trabajo y de otros ordenamientos de carácter laboral.

Art.19- Corresponde a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, garantizar en beneficio de los adultos mayores:

I. La implementación de los programas necesarios a efecto de promover empleos y trabajos remuneradores, así como, actividades lucrativas o voluntarias, conforme a su oficio, habilidad o profesión, sin más restricción que su limitación física o mental declarada por la autoridad médica o legal competente.

II. Impulso al desarrollo de programas de capacitación para que las personas adultas mayores adquieran conocimientos y destrezas en el campo de formulación y ejecución de proyectos productivos;

IV. La organización de una bolsa de trabajo mediante la cual se identifiquen actividades laborales que puedan ser desempeñadas por las personas adultas mayores y orientarlas para que presenten ofertas de trabajo.

DECRETO por el que se otorga un estímulo fiscal en materia de impuesto sobre la renta, a los contribuyentes que se indican (8 de marzo 2007)

Art. 1º.- Se otorga un estímulo fiscal a los contribuyentes, personas físicas o morales, del impuesto sobre la renta, que empleen a personas que se encuentren en alguno de los supuestos siguientes:

I. Tengan 65 años o más de edad

LA REALIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJADOR ADULTO MAYOR EN MÉXICO

Antes de entrar al estudio de la realización personal del adulto mayor en México, analizaremos algunos aspectos actuales de este grupo poblacional y, posteriormente, se analizarán las razones por las que una persona de edad² decide continuar en el mercado laboral.

Situación actual del adulto mayor en México

El envejecimiento de la población en México durante el siglo XX, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, ha experimentado importantes transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas y culturales. Uno de los cambios más importantes ha sido la plena y acelerada transición demográfica por la que atraviesa el país, que dio inicio en la década de los treinta con el descenso paulatino de la mortalidad, y que se acentuó a mediados de los setenta con la declinación también de la fecundidad. Estas variaciones han implicado profundos cambios en la estructura por edad de la población, donde la cantidad relativa de personas de mayor edad ha aumentado gradualmente y la de niños tiende a disminuir.

En relación a la población total de adultos mayores, en el 2012, el monto de personas de 60 años o más fue de 10.9 millones, lo que representa 9.3% de la población total (Figura 1).³

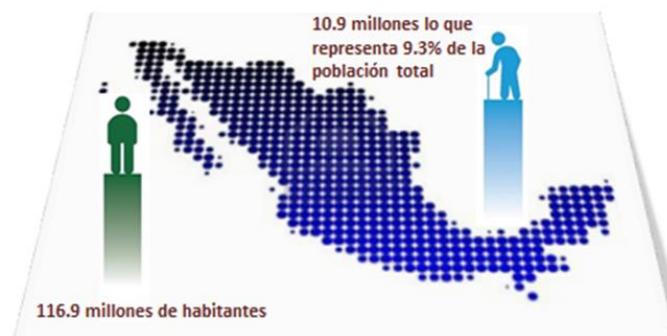


Figura 1. Población total de adultos mayores en México, 2012

Acercas de la tasa de crecimiento, entre 2000 y 2010, la población de adultos mayores creció a una tasa anual de 3.8% (Figura 2).⁴

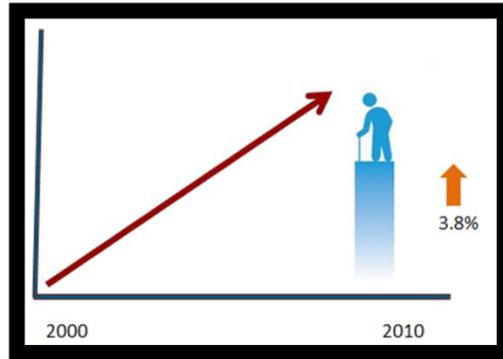


Figura 2. Tasa de crecimiento de adultos mayores en México, 2000-2010

En cuanto a la relación hombres – mujeres, entre la población mexicana de 60 años o más, existe una relación de 87 hombres por cada 100 mujeres, indicador que muestra los efectos de la sobre mortalidad masculina en los adultos mayores (Figura 3).⁵

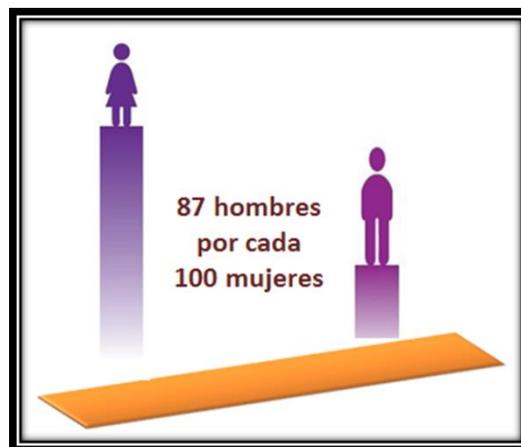


Figura 3. Relación hombres–mujeres de adultos mayores en México

Razones por las que se mantienen en el mercado laboral los adultos mayores: Necesidad económica y Realización personal

La inserción de los adultos mayores en el mercado de trabajo tiene implicaciones en su seguridad económica, al igual que implicaciones de carácter psicológico. Algunos adultos mayores siguen trabajando después de su edad para jubilarse debido a circunstancias de carácter económico pero, por otro lado, tenemos a las personas que desean seguir en el empleo por razones de sentirse útiles, es decir, por una realización personal.

En México la edad de retiro de la actividad laboral está regida por disposiciones legales y con variaciones según la ley que la regule, es decir, entre los 60 y 65 años. Sin embargo, como ya se ha mencionado en líneas anteriores, al llegar a estas edades hay quienes continúan trabajando, como resultado de un deseo personal (realización personal) o bien de la necesidad económica (pensión insuficiente para cubrir sus necesidades y las de su familia).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), durante el segundo trimestre de 2013, la tasa de participación económica de la población de 60 años o más es de 33.8%; en los hombres es mayor (50.8%) que en las mujeres (19.5%) y su comportamiento por edad indica que disminuye conforme ésta avanza: casi la mitad de los adultos mayores que están en la etapa de prevejez (49.6%) se inserta en el mercado laboral como personal ocupado o como buscador de empleo y disminuye a 9.8% en los que están en vejez avanzada. La Figura 4 presenta la tasa de participación económica de la población de 60 años o más por grupos de edad y sexo para el 2013.

Necesidad Económica

En el caso de México, las condiciones de la economía mexicana repercuten en un panorama adverso para la gran mayoría de la población. Cuando hablamos de adultos mayores, que en teoría están tanto institucional como socialmente en una etapa de retiro de la actividad económica, el panorama se agudiza. Las condiciones de la economía ligadas a un ineficaz e inequitativo sistema de pensiones y de seguridad social hacen que en la práctica los adultos mayores se vean en la necesidad de permanecer y buscar la incorporación en el mercado laboral.

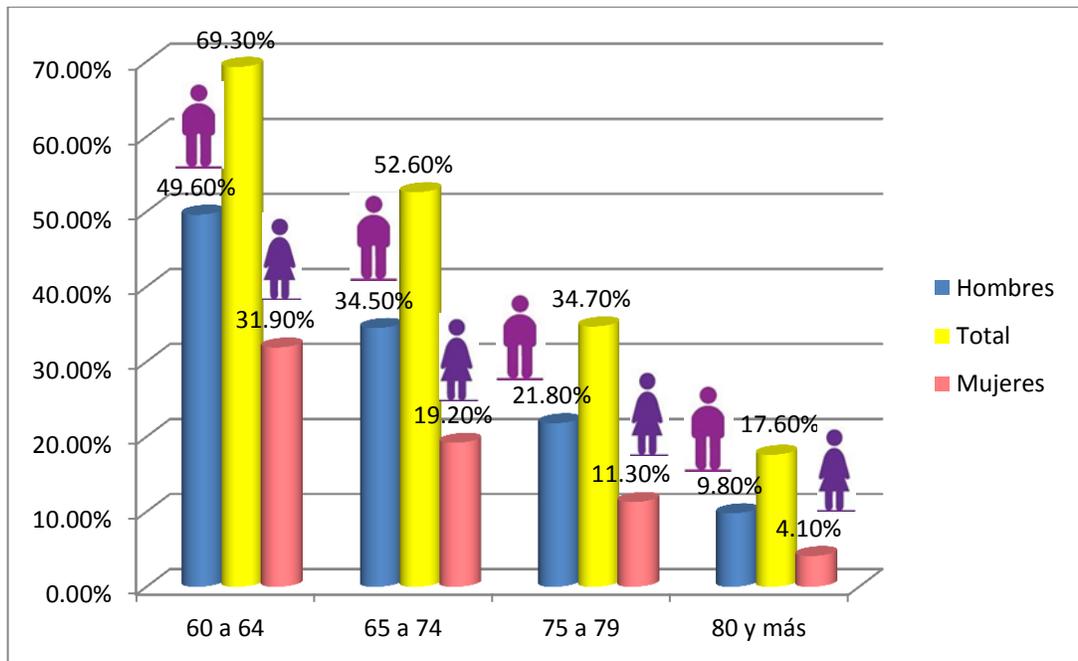


Figura 4. Tasa de participación económica de los adultos mayores en México por grupos de edad y sexo, 2013

Fuente: INEGI-STPS. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2013. Segundo trimestre.

Como ya se mencionó anteriormente, la baja cobertura de la seguridad social y los reducidos montos de las jubilaciones propician que algunos adultos mayores estén obligados a continuar trabajando. Es decir, el adulto mayor se ve en la necesidad de seguir en el mercado laboral, no por que busque una realización personal, más bien requiere de un mayor ingreso para subsistir junto con su familia, o puede ser por falta de prestaciones sociales como la atención médica.

Por otra parte, algunos adultos mayores que necesitan seguir en el mercado laboral para costear su subsistencia, desisten de buscar trabajo, ante la discriminación sufrida por la edad y las desventajas comparativas respecto a personas más jóvenes y con más calificación en un mercado con altos niveles de desocupación.

Realización personal del adulto mayor

Cada vez se habla más del desarrollo personal en el trabajo, de la importancia que tienen las personas en las organizaciones y de la forma de integrarlas en un proyecto empresarial que sea rentable. Esta tendencia del desarrollo personal dentro del ámbito laboral no puede ni debe ser ajeno a los trabajadores de edad. Por otra parte, este fenómeno del desarrollo personal de las personas en relación a su trabajo, contempla dos elementos primordiales en el trabajo:

- a) El subjetivo, el más importante, que implica a la persona que ejerce su actividad; y
- b) El objetivo, que implica el ámbito de medios o instrumentos laborales, pues se transforma un objeto, es decir, algo de la naturaleza exterior al ser humano que posee un valor en los ámbitos laboral y económico.

En México hay adultos mayores que aún se insertan en el mercado laboral por una decisión voluntaria asociada con el deseo de seguir realizándose como persona. Por lo tanto, es indispensable que la sociedad y las empresas reconozcan la capacidad que tienen para hacer aportes no sólo tomando la iniciativa para su propio mejoramiento sino también para el perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto. Al mismo tiempo, si vemos a las personas de edad desde una perspectiva progresista, buscaríamos los medios para aprovechar el potencial de este grupo poblacional como base del desarrollo futuro.

Para que el adulto mayor tenga una realización personal dentro del empleo, es necesario que se permita a este grupo poblacional seguir realizando tareas remunerativas mientras lo deseen y puedan hacerlo productivamente. Por lo común, el desempleo, el subempleo y la rigidez del mercado laboral impiden que esto ocurra, con lo que se restringen las oportunidades de los individuos y se priva a la sociedad de su energía y sus conocimientos. Asimismo, es necesario que en el lugar de trabajo se cobre más conciencia de las ventajas de tener personas de edad en la fuerza de trabajo.

Por otro lado, los factores que afectan a las mujeres que pertenecen al grupo de adultos mayores y desean ingresar al mercado laboral merecen una especial atención, particularmente los que afectan la participación de la mujer en el trabajo remunerado, su capacidad de generar pensiones y otros recursos para su jubilación. La pobreza y los bajos ingresos durante los años productivos de las mujeres pueden ser a menudo causa de

la pobreza en la vejez. Estas situaciones pueden ser originadas por que la mujer, al momento de tener los hijos, debe abandonar el empleo para poder cuidar de ellos en la niñez. Por lo que es necesario buscar el equilibrio de los sexos en los lugares de trabajo y buscar medidas que puedan ayudar a la trabajadora, el cumplir con las actividades del hogar y el cuidado de los hijos.

Se tiene que abandonar la idea o pensamiento de que los adultos mayores que siguen trabajando después de su edad de jubilación quitan espacios que pudieran utilizar los más jóvenes, ya que los trabajadores mayores no reducen necesariamente las oportunidades de trabajo para los jóvenes sino que, por el contrario, éstos efectúan una contribución constante y valiosa al mejoramiento de la actividad y la producción económica nacional, lo cual puede beneficiar a su vez a todos los miembros de la sociedad. Además, se puede utilizar la experiencia y los conocimientos de los trabajadores mayores para capacitar a los empleados más jóvenes y nuevos.

En los casos en que pudiera haber escasez de mano de obra podrían requerirse cambios importantes en las estructuras de incentivos existentes a fin de alentar a más trabajadores a aplazar voluntariamente la jubilación completa y permanecer en el empleo, a tiempo parcial o como empleados a tiempo completo. Tal vez se requiera efectuar ajustes apropiados en el entorno laboral y en las condiciones de trabajo para asegurar que los trabajadores de edad tengan los conocimientos, la salud y la capacidad necesarios para seguir empleados en una etapa posterior de sus vidas y así alcanzar la realización personal mediante el empleo.

Podemos decir que es indispensable para que el adulto mayor siga trabajando después de haber alcanzado la edad para jubilarse y obtenga así su realización personal en el empleo; de manera que se requiere de dos elementos importantes que son: que el trabajador desee seguir trabajando y, además, pueda hacerlo.

Tanto en México como en otros países, los adultos mayores han sido objeto de variadas soluciones legales o administrativas, destinadas a mejorar su calidad de vida. Así, en la experiencia comparada es posible encontrar mecanismos de protección que, a su vez, pueden ayudar a que los trabajadores adultos mayores puedan adquirir su realización personal; podríamos decir que mediante tres mecanismos se estaría ayudando a que el trabajador adulto mayor alcance su realización personal, estos mecanismos son:

los incentivos al diferir la fecha de jubilación de las personas que desean pensionarse⁶ (Canadá y Reino Unido); incentivos o beneficios fiscales para la contratación de adultos mayores⁷ y la educación y capacitación de este grupo vulnerable (Canadá y Estados Unidos).

Países que proporcionan incentivos al diferir la fecha de jubilación

Con el objeto de retardar la decisión de jubilarse, existen diversos ejemplos de incentivos legales a las personas que cumplen todos los requisitos exigidos para pensionarse a través del sistema previsional estatal. Estos incentivos, en su mayoría, consisten en aumentos al monto de las pensiones a percibirse en el futuro y establecen un tope para la percepción del beneficio o bien, en cuanto a la edad para jubilarse definitivamente. Algunos de los ejemplos de esos países son:

- En Alemania, el Seguro de Pensiones (Deutsche Rentenversicherung) permite diferir la jubilación, incrementándose la pensión a percibirse en un 6% por cada año adicional de trabajo.⁸
- En Australia, los trabajadores que desean retrasar la fecha de jubilación a través del sistema público (Age Pension), perciben un bono de 9.4% del monto de la jubilación básica en el primer año de retraso, de 4 veces esa suma durante los dos años siguientes, 9 veces en los tres siguientes, 16 veces en los cuatro siguientes y 25 veces en los cinco años siguientes.⁹
- En Canadá, los asegurados del Plan de Pensiones Estatal (Canada Pension Plan - CPP) reciben un aumento de 6% anual por cada año de retardo después de los 65 años de edad, por un máximo de 5 años.¹⁰
- En Nueva Zelanda, el sistema público, de carácter universal (New Zealand Superannuation Fund)¹¹ no establece un límite de edad para pensionarse. Además, si el trabajador califica para pensión de jubilación y trabaja después de los 65 años, puede recibir tanto su salario como su pago por Superannuation (pensión básica).¹²
- En Reino Unido, la pensión básica estatal (Basic State Pension)¹³ permite diferir la fecha de jubilación, de modo tal que por cada cinco semanas de

aplazamiento, la pensión aumenta un 1% (10.4% anual aproximadamente). Esto se denomina Extra State Pension.¹⁴

Países que otorgan incentivos o beneficios fiscales para la contratación de adultos mayores

Otro mecanismo que permite integrar al mercado laboral a los adultos mayores que se encuentran desempleados, o bien, reintegrar a quienes ya se han pensionado, es por medio del establecimiento de incentivos o beneficios estatales a los empleadores (por ejemplo, de tipo tributario). En otros casos, se establecen organismos que sirven de nexo entre los empleadores que desean contratar gente mayor de 60 años y los adultos mayores que quieren mantenerse activos laboralmente.

- En Canadá existe una iniciativa gubernamental, a cargo de Human Resources and Skills Development Canada, dirigida a los trabajadores de edad (Targeted Initiative for Older Workers – TIOW)¹⁵, que busca prestar servicios de asistencia en materia de empleo, a trabajadores de entre 55 y 64 años, e incluso mayores o menores en ciertos casos. El desarrollo y los costos de los planes elaborados son compartidos por los entes federales y las provincias y territorios.
- En Colombia, la Ley 789¹⁶ del año 2002, en su artículo 13, establece exenciones del pago de los correspondientes aportes al Régimen del Subsidio Familiar del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) a los empleadores que contraten, de manera indefinida, a trabajadores mayores de 50 años, entre otros.
- En los Estados Unidos de Norteamérica, bajo el alero de la Ley de Americanos Mayores (Older Americans Act)¹⁷, se crearon los programas de empleo en el servicio comunitario para los adultos mayores (Senior Community Service Employment Programs - SCSEP).¹⁸ Estos están orientados a prestar asistencia y capacitación a los trabajadores mayores de 55 años, que se encuentran desempleados, con el fin de reintegrarlos al mundo laboral. Los participantes trabajan un promedio de 20 horas semanales, se les paga el salario mínimo más alto (sea el federal, estatal o

local) e incluye una amplia variedad de actividades de servicio comunitario en organizaciones sin fines de lucro y públicas, como centros de atención diurna, centros para ancianos, escuelas y hospitales.

Países que proporcionan educación y capacitación a los adultos mayores

Los programas especiales de educación para adultos mayores tienen distintos objetivos, desde entregarles capacitación en nuevas competencias para efectos laborales, conocimientos con fines de esparcimiento o, simplemente, alfabetizarlos.

- En los Estados Unidos de Norteamérica, la División de Educación de Adultos y Alfabetización (Division of Adult Education and Literacy - DAEL), del Ministerio de Educación norteamericano, promueve programas que ayudan a los adultos a obtener las habilidades básicas que necesitan para ser trabajadores productivos, miembros activos de sus familias y ciudadanos. Las principales áreas de apoyo son: la educación básica para adultos, la educación secundaria de adultos y el aprendizaje del idioma inglés. Estos programas hacen hincapié en habilidades básicas como la lectura, escritura, matemáticas, competencia en el idioma inglés y solución de problemas. Esto se realiza a través de la entrega de fondos a los estados, los que a su vez los distribuyen a entidades locales para proveer los servicios educativos.¹⁹
- En Canadá, el Programa de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning Plan - LLP) permite a las personas que cotizan en un plan de ahorro previsional privado (registered retirement savings plans o RRSPs), retirar de éste hasta un monto de \$10,000 dólares canadienses anuales (con un tope de \$20,000 totales) para destinarlos al financiamiento de la educación o capacitación del adulto mayor, su cónyuge o su conviviente.²⁰

Después de haber analizado como otros países han hecho frente al fenómeno creciente de la población adulta mayor y que en lugar de desplazarlos o de verlos como una carga, los países antes mencionados los han visto como personas que están en un estado de vulnerabilidad y han hecho lo posible por darles dignidad, por hacerlos sentir útiles y han sabido aprovechar esa experiencia con la que cuentan los adultos mayores, y

de esta manera le han dado la oportunidad de que alcancen su realización personal al permitirle continuar en el mercado laboral.

Realización personal del trabajador adulto mayor en México

Por esas razones nuestro país tiene oportunidades de mejora en este campo de los adultos mayores, claro que debemos reconocer que nuestro país ha hecho los esfuerzos para atender y proteger a este grupo, pero se ha perdido de vista el punto de que los trabajadores de edad necesitan sentirse realizados, es decir, necesitan sentirse útiles, por lo que, los ejemplos de otros países que tienen experiencias exitosas en el tema en estudio pueden ser de utilidad para que nuestro país pueda proporcionar verdaderas oportunidades de realización personal para los trabajadores de edad; además, no es el tiempo de quedarnos de brazos cruzados y esperar que este fenómeno se agrave, se requiere ir a la par del crecimiento de los adultos mayores para ir atendiendo el problema y, de esta manera, dar una vejez digna a todos nuestros adultos mayores.

Por lo tanto, en este trabajo se propone la implementación de mecanismos jurídicos como son el poder legislar respecto a los incentivos de la jubilación tardía, es decir, que se aumente un 5% anual por cada año de retardo después de los 60 años de edad y que, a su vez, se ponga un máximo en la prolongación de la jubilación de 6 años. Otro mecanismo que puede ser de gran ayuda para que el trabajador adulto mayor alcance su realización personal es el que existan oportunidades de trabajo que sean verdaderas y variadas, para que así los que se encuentren desempleados, o bien, quienes ya se han pensionado, decidan reintegrarse al mercado laboral. Para lograr esto, es primordial que se motive e involucre a las empresas y esto se puede alcanzar por medio del establecimiento de incentivos o beneficios del tipo tributario a los empleadores.

Finalmente, podemos decir que otro de los mecanismos para lograr la realización personal del trabajador mexicano que pertenece al grupo vulnerable de adultos mayores es el que implementen cursos de capacitación y que estos sean otorgados mediante una beca en donde el adulto mayor se estaría capacitando para ingresar al mercado laboral pero a la vez estaría recibiendo una cantidad económica que le ayudaría en su economía. Con este tipo de mecanismo se lograría que el trabajador de edad se sienta realizado, ya

que después de haber sido capacitado contaría con las herramientas necesarias para poder ingresar al mercado laboral y así encontrar una satisfacción personal.

Por lo tanto, las personas empiezan a descubrir su nivel de realización con el paso de la vida, durante este proceso descubre que puede llegar a tomar decisiones de gran importancia para su vida, se propone alcanzar metas actuando de la mejor manera para cumplir sus objetivos y asume los pros y los contras que pueden llegar a presentarse en el camino. Asimismo, llegan a alcanzar su mayor nivel de realización cuando tienen un trabajo, por tal motivo, se debe tomar en cuenta la realización personal del trabajador adulto mayor en México.

CONCLUSIÓN

PRIMERA: Consideramos que el adulto mayor es la persona física que cuenta con sesenta años o más de edad, que se encuentra domiciliada o en tránsito temporal en el territorio nacional, a quien el Estado, su familia y la sociedad, en su conjunto, deben garantizarle las condiciones óptimas para el ejercicio de sus derechos subjetivos, tendientes a su realización personal.

SEGUNDA: La inserción de los adultos mayores en el mercado de trabajo tiene implicaciones en su seguridad económica y en el aspecto psicológico. Algunos adultos mayores siguen trabajando después de su edad para jubilarse debido a que la pensión no es suficiente para su subsistencia pero, por otro lado, tenemos a las personas que desean seguir en el empleo por razones de sentirse útiles, es decir, por una realización personal.

TERCERA: Con la implementación de los mecanismos de diferir la fecha de jubilación de las personas que desean pensionarse e incrementándoles la pensión en un porcentaje; incentivos o beneficios fiscales para la contratación de adultos mayores y la educación y capacitación de este grupo vulnerable, se estaría ayudando a que los trabajadores adultos mayores en México alcancen su realización personal.

NOTAS

1. JIMÉNEZ LÓPEZ, Manuel, et al. Los Adultos Mayores y los Conceptos de Pobreza, Marginación y Vulnerabilidad en el Derecho Mexicano. *Scientific International Journal*, Vol. 10 No. 3, September-December 2013, Pág. 96.

2. En este trabajo se utiliza el término “persona de edad” como sinónimo de persona adulta mayor, es decir, persona mayor de 60 años.
3. Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad. INEGI. www.inegi.com.mx
4. Op. cit.
5. Op. cit.
6. Aparte de Canadá y el Reino Unido, los países de Alemania, Australia y Nueva Zelanda también tienen este programa.
7. En este aspecto de los incentivos fiscales, es importante señalar que México ha lanzado un decreto sobre incentivos a las empresas que contraten a adultos mayores. Sin embargo, este programa no ha tenido el éxito como en otros países, ya que son pocas las empresas que han mostrado interés o porque sigue existiendo la discriminación en razón de edad al momento de la contratación.
8. OCDE. Pensions at a Glance 2011: Retirement-income systems in OCDE and G20 countries, 2011. Pág. 234.
9. Op. cit. Pág. 193.
10. Op. cit. Pág. 206.
11. New Zealand Superannuation and Retirement Income Act 2001. Disponible en: <http://www.legislation.govt.nz/act/public/2001/0084/latest/DLM113924.html>
12. <http://www.enz.org/new-zealand-pension.html> (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
13. Pensions Act 2007. Disponible en: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2007/22/contents> (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
14. Directgov. Pensions and retirement planning. Extra State Pension. Disponible en: http://www.direct.gov.uk/en/Pensionsandretirementplanning/StatePension/DG_179966 (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
15. Human Resources and Skills Development Canada. Targeted Initiative for Older Workers. Disponible en: http://www.hrsdc.gc.ca/eng/employment/employment_measures/older_workers/index.shtml (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
16. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0789_2002.html (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
17. Disponible en: http://www.law.cornell.edu/uscode/uscode42/usc_sup_01_42_10_35.html (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
18. U. S. Department of Labor. Employment and Training Administration. About SCSEP. Disponible en: http://www.doleta.gov/seniors/html_docs/AboutSCSEP.cfm (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).
19. Department of Education. Adult Education and Literacy. Disponible en: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/index.html> (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).

20. Service Canada. Lifelong Learning Plan (LLP). Disponible en:
<http://www.servicecanada.gc.ca/eng/goc/llp.shtml> (fecha de consulta 30 de noviembre de 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- CAMARGO GONZÁLEZ, Ismael, et al. *Adultos Mayores y Derechos Humanos*. México: Once Ríos, 2013.
- GARCÍA RAMÍREZ, José Carlos. *Los derechos y los años, otro modelo de pensar y hacer política en Latinoamérica: los adultos mayores*. México: Plaza y Valdez, 2006.
- YUNI, José y URBANO, Claudio. *Educación de adultos mayores*. Argentina: Brujas, 2005.

Copyright 2014 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.